ANDOVER-HARVARD LIBRARY
AH 6EGS 5

ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY

Ex biblioth.
Sem. Theol.
1883

OGISCHEN SEMINARS * BIBLIOTH

Digitized by Google

P 2 k

Abgegeben an Norddeutsches Antiquariat

BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS UNIVERSITÄT ROSTOCK

k 10 61

Evangelisches Schulblatt

begründet von Fr. W. Dörpfeld.

In Verbindung

mit

Sem.-Direktor Heine, Köthen; Prof. Dr. Kehr, Jena; Seminarl. Lettau, Königsberg; Rektor Dr. Just, Altenburg. — Hauptl. Becker, Remscheid; Hauptlehrer Dams, Elberfeld; Töchterschul-Lehrer O. Foltz, Eisenach; Hauptl. C. Foltz, Barmen; Sem.-Oberl. Freytag, Auerbach i. V.; Insp. Gelderblom, an der Idioten-Erziehungs- u. Pflege-Anstalt „Hephata", M.-Gladbach; Mittelschul-L. Grabs, Glogau; Töchterschul-L. Grosse, Halle a. S.; Pastor und Kreis-Schulinsp. Hackenberg, Hottenbach; Hauptl. Halfter, M.-Gladbach; Töchterschul-L. Hermann, Barmen; Hauptl Hindrichs, Barmen; Lehrer Hollkamm, Glindenberg; Hauptl. Lambeck, Remscheid; Hauptl. Lomberg, Elberfeld; Hauptl. Neuburg, Barmen; Rektor Rude, Schulitz; Hauptl. Rumscheidt, Haag; Lehrer Starck, Nürnberg; J. Trüper, Dir. d. Erziehungsanst. f. neuro- u. psychopathisch veranl. Kinder, Jena; Konrektor Ufer, Altenburg; Pastor D. Zahn, Cöslin, u. a.,

herausgegeben von

D. Horn **A. Hollenberg**

und

Dr. G. von Rohden.

Vierzigster Band.

Gütersloh, 1896.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann

ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY
CAMBRIDGE, MASS.

Period. 576.2
v. 40

Evangelisches Schulblatt.

Januar 1896.

1896

I. Abteilung. Abhandlungen.

Aus Dörpfelds Schulthätigkeit in Wupperfeld.[1])

Von Frau Anna Carnap geb. Dörpfeld.

Im Spätherbst des Jahres 1848 wurde die Stelle eines Hauptlehrers an der lutherischen Pfarrschule in Wupperfeld (Barmen) vakant, und man war dort auf den jungen Lehrer, der erst vor kurzem auf dem Heydt angestellt war, aufmerksam gemacht worden. Derselbe erhielt nun unerwartet in der Schule den Besuch einiger bei der Wahl beteiligten Herren, die seinem Unterricht zuzuhören und ihn kennen zu lernen wünschten.

Es war damals noch die Zeit, wo auch in den größeren Städten unserer Heimat die Schulgemeinde-Einrichtung in ihrer gesegneten Wirksamkeit voll zur Geltung kam.

Die Hauptlehrerstelle war eine wichtige, verantwortliche, da die Persönlichkeit des Leiters in noch größerem Maße, als dies jetzt der Fall ist, der ganzen Schule ihr Gepräge gab. Die Schulsysteme waren kleiner und verbürgten dadurch und durch die Art ihrer Einrichtung eine größere Einheitlichkeit. Damit hing es zusammen, daß die Wahl des Hauptlehrers für die Schulgemeinde ein wichtiges Anliegen war. War doch zumeist das Wohl, die rechte Erziehung und tüchtige Heranbildung einer ganzen Generation dadurch bedingt, daß diese Wahl aufs Beste ausgeführt werde. Es hätte den Leuten wohl nahe liegen können, zu denken: wir schreiben einfach die Stelle aus, sie ist so gut dotiert, da werden sich viele melden. Sie hatten aber die Einsicht, zu erkennen, daß gerade die

---

[1]) Wir hoffen den Lesern des Schulblatts durch die Mitteilung eines Kapitels aus der umfassenden Biographie, die von der ältesten Tochter Dörpfelds gegenwärtig bearbeitet wird, einen besonderen Dienst zu erweisen. Trotz des Vielen, was Dörpfeld geschrieben hat und was über ihn geschrieben ist, kann man sich kein zutreffendes Bild von seinem Wollen und Wirken machen, wenn man ihn nicht in seiner Hauptarbeit, der Schulpraxis selbst, kennen gelernt hat. Und von dieser geben die folgenden Blätter eine, wie uns scheint, sehr dankenswerte lebendige Anschauung. Doch möchte die Verfasserin ausdrücklich bemerkt wissen, daß es hier nicht auf eine wissenschaftliche Arbeit, sondern auf ein Buch für die gebildete, für die Schule interessierte oder zu interessierende Familie abgesehen ist. Einige Kürzungen waren des Raumes wegen geboten, wodurch hie und da der Gedankengang etwas unterbrochen wird. Die Schriftleitung.

tüchtigsten Lehrer sich nicht so leicht zu einer Meldung entschließen würden, sondern daß dieselben gesucht werden müssen. Sie befolgten darin die gute alte Sitte (wie sie bei den Pastoren-Wahlen im Wupperthal noch jetzt im Gebrauch ist), daß sie eifrig Nachfrage hielten, um irgendwo von einem tüchtigen, für sie passenden Mann zu hören. Und wenn sie auf einen solchen aufmerksam gemacht worden waren, so sparten sie nicht Zeit, Mühe und Kosten, um denselben zu besuchen und ihn in Amt und Haus kennen zu lernen.

Den Wupperfelder Herren, die den Weg zum Heydt hinauf gemacht hatten, schien der Lehrer trotz seiner jungen Jahre, er war noch nicht 25, zu gefallen. Es folgten bald noch andere Besuche, da auch von den übrigen Wahlmitgliedern noch manche sich ihr eigenes Urteil bilden wollten und der junge Lehrer sich zu keiner Probelektion in Wupperfeld verstehen wollte. Als man in betreff der Wahl ziemlich entschlossen war, ersuchte man ihn, seine Seminar-Zeugnisse einzusenden. Er hielt sich aber seiner Schulgemeinde Heydt gegenüber, die ihm mit so großem Vertrauen entgegengekommen war, im Gewissen gebunden, selbst durchaus nichts in dieser Sache zu thun. Das Wahlkomitee wußte sich aber zu helfen, indem es sich von der Regierung eine Abschrift der betreffenden Zeugnisse verschaffte. Sodann richtete es eine Anfrage an ihn, ob er, falls er gewählt würde, den Ruf annehmen werde.

Der Gedanke, das ihm lieb gewordene Arbeitsfeld schon so bald zu verlassen, ist ihm schwer geworden. Andrerseits aber war der neue Beruf ein für sein Alter ehrenvoller, der Wirkungskreis ein ausgedehnter, das Wupperthal bot viel zur eigenen Anregung und Förderung, und das Einkommen betrug doppelt so viel wie sein jetziges. Seine Heydter Freunde, so sehr sie sein Fortgehen bedauerten, konnten doch nicht anders, als ihm zureden, eine solche Stelle nicht auszuschlagen. Seine Antwort auf jene Anfrage lautete:

„Der Absprache gemäß erhalten Sie hier den gewünschten Bescheid."

„Sie sind hierdurch ermächtigt, dem verehrlichen Wahlkollegio zu erklären, daß ich bereit und willens bin, den Beruf für die Schul- und Organistenstelle in Wupperfeld anzunehmen. Wenn das Vertrauen mich ruft, so folge ich."

„Zwei Bemerkungen resp. Bedingungen muß ich jedoch hinzufügen. Fürs erste bin ich entschlossen, nie in eine solche Gemeinde zu ziehen, wo die Meinungen und Parteien in Bezug auf meine Person sich schroff gegenüberstehen, sei nun der Zwiespalt im Wahlkollegium selbst oder zwischen den Wahlmännern und den übrigen Interessenten. Wenn nur ein Teil mich mit Vertrauen beruft, der andere aber mit entschiedenem Mißtrauen mir entgegensteht, dann kann ich dem Rufe nicht folgen."

„Fürs zweite möchte ich im Fall meiner Abberufung von hier meine jetzige Stelle, wenn eben möglich, so lange verwalten, bis der neue Lehrer hier einziehen kann. Es würde für die hiesige Gemeinde gar zu unangenehm sein, wenn

der Schulunterricht in einem Jahre zweimal auf längere Zeit unterbrochen werden müßte."

Eine Schwierigkeit bestand noch in Bezug auf den mit der Schulstelle in Wupperfeld verbundenen Organistendienst. Den Wunsch des Presbyteriums, er möge einmal in der dortigen Kirche die Orgel spielen, hatte er entschieden abgelehnt. In Bezug auf diese Sache schreibt er noch in dem vorhin citierten Brief:

„Sie wollen gern die beiden Stellen vereinigt halten, und darin muß ich Ihnen vollkommen Recht lassen. Ich möchte gern mein Gewissen rein halten. Meiner Gemeinde habe ich zugesagt, keinen selbstischen Schritt in der Sache zu thun; die Zusage werde ich halten und habe sie bis dahin gehalten. Über meine Wirksamkeit in der Schule hat sich das Wahlkollegium informieren können; über mein Orgelspiel freilich nicht. Wäre nun jenes abgemacht, d. h., hätte ich den formellen Beruf für die Schulstelle erhalten, so würde ich rücksichtlich der andern Stelle offen, ehrlich und ungeniert zu Werke gehen können. Für diesen Fall nun bin ich erbötig, am kommenden Sonntag oder an irgend einem andern hier in Lüttringhausen die Orgel zu spielen. Sollte das den Ansprüchen des Presbyterii nicht genügen, so gebe ich es dem Wahlkollegium ganz anheim, den Beruf für die Schulstelle zurückzunehmen: wir sind dann geschiedene Leute."

„Sie sehen, dies ist der äußerste Punkt, bis wohin ich gehen kann, und daß ich meinerseits bereit bin, alles zu thun, um in Ordnung und in Ehren die Sache zu Ende zu führen."

Über weitere Verhandlungen liegt uns kein Material vor, die Wahl muß also wohl ohne fernere Schwierigkeit stattgefunden haben.

Am 4. Jan. 1849 wurde er in festlichem Zuge abgeholt und in sein neues Amt eingeführt. Bei dieser Feier, bei der auch die Schulkinder und ihre Eltern zugegen waren, begrüßte er seine neue Schulgemeinde mit folgender Ansprache, die die Richtung und das Ziel seiner Berufsarbeit, wie er sie zu führen gedachte, deutlich kennzeichnet:

„Lobe den Herrn, meine Seele, und was in mir ist seinen heiligen Namen, ꝛc.

Bis hieher hat der Herr geholfen, so gnädiglich geholfen, ihm sei es zuerst und zuletzt gedacht und gedankt."

„Meinen Dank auch Ihnen, geehrte Männer des Wahlkollegiums, für das besondere Vertrauen, mit dem Sie mich an diese Stelle berufen haben. Wie Sie sich keine Mühe haben verdrießen lassen, einen Mann Ihres Vertrauens zu finden, so helfen Sie auch fortan mir in meinem schweren Amte als berufene Väter dieser Schule, und entziehen Sie mir Ihr Vertrauen nicht."

„Dank Ihnen, den Männern der Kirche und der städtischen Verwaltung für die Ehre Ihres freundlichen Geleites an diesem meinem Festtage. Sie werden auch forthin der Schule Ihre Teilnahme nicht entziehen, das traue ich fest, Sie werden auch dann Ihr freundliches und starkes Geleit nicht fehlen lassen,

wenn es gilt — nicht Feste zu Ehren, sondern einen Kampf für das Recht der Schule. Gilt es sich ja, der Kirche lebendige Glieder und dem Staate treue, rechtliche Bürger zu erziehen."

„Auch Ihnen, geschätzte Kollegen, Lehrer an dieser Gemeinde, sage ich Dank für Ihre freundschaftliche Teilnahme an meiner Freude. Von lieben Kollegen auf den Bergen habe ich scheiden müssen, und ich muß sagen, wie schwer es mir geworden, zumal ich so viel Freundschaft gefunden und genossen, Freundschaft, die auch in der Not sich bewähret hat. Nehmen Sie mich auf und an, werte Amtsgenossen, in Ihre Gemeinschaft mit dem Vertrauen, das ich selbst mitbringe. Laßt uns fest zusammenhalten im rechten Geiste, es thut doppelt not in der tief bewegten Zeit."

„Dank Ihnen allen, die Sie mich so freundlich hieher geleitet und diesen Tag der Freude und Hoffnung haben verschönern helfen."

„Nun noch wenige Worte an Sie, die Väter und Mütter dieser Schulgemeinde. Wir treten jetzt in ein Verhältnis zu einander, das, wenn es ernst und tief gefaßt wird, an Wichtigkeit und Inhaltschwere wenige seines gleichen hat. Sie wollen in Verbindung treten mit einem Manne, den Sie zum Teil nur vom Hörensagen kennen, den Sie der größeren Mehrzahl nach nicht einmal von Angesicht gesehen haben. Ich finde es sehr begreiflich, daß Sie manches und mancherlei zu fragen haben, und ich hätte manches und mancherlei zu sagen. Aus dem Vielen will ich Einiges herausnehmen, damit Sie doch einigermaßen wissen, mit wem Sie es zu thun haben."

„Mit ein paar einfachen Worten will ich Ihnen sagen, wie ich es in diesem und jenem Stück zu halten, gedenke: was ich nicht will und was ich will."

„Ich werde keinen Luxus treiben in der Schule und auch keinen leiden. Ich kann nicht genau sagen, ob Sie wissen, was ich meine; ich denke aber, es ist leicht zu greifen. Wie es im gesellschaftlichen Leben einen Luxus, eine Staatmacherei und Windbeutelei giebt, so kann es auch eine in der Schule geben. Ich gedenke nichts zu lehren, was den Kindern in ihrer Standessphäre nichts nutzt und frommt, sondern bloßes Putzwerk ist, nichts zu lehren und lehren zu lassen, was solche Eltern verlangen, die gern mit ihren Kindern Parade machen, nichts so lehren zu lassen, daß es bloß für heute dienen kann, morgen aber verlernt und vergessen ist. Zu derartigem Mißbrauch der Schule gebe ich mich nicht her, die Staatmacherei, den Luxus, werde ich, so viel an mir ist, nicht treiben und auch nicht dulden. Das ists, was ich nicht will."

„Aber das Gute gut lehren und lernen lassen, das ist's, was ich will. Was zur Bildung des gesamten Menschen, was für den künftigen Beruf notwendig ist, das ist das Gute. Dieses Gute muß aber auch gut gelernt werden. Es wird gelehrt nicht nur, damit die Kinder in der Schule es bloß wissen und dann vergessen, sondern daß sie später im Leben noch davon Gebrauch machen können.

Darum lieber ein Weniges, und das gut gelernt, als Vieles und das schlecht; das Genug und das Viel findet sich dann auch leicht von selbst. — Übrigens ist selbstredend, daß der Lehrer bei allem Zeit und Umstände zu berücksichtigen hat. Den gerechten Anforderungen der Zeit und der Örtlichkeit werde ich gewissenhaft Rechnung tragen, aber nimmer der Mode des Tages."

„Nun noch ein Anderes, liebe Väter und Mütter. Sie haben gewiß genugsam gehört von Leuten neuesten Datums, daß eine neue Zeit angebrochen, daß das Alte vergangen und alles neu geworden. Aber ist wirklich alles neu geworden und ist all das Neue besser? Freunde, ich glaube nicht an die neuesten Offenbarungen des Weltgeistes, wenigstens nicht aufs Wort. Diesen modernen Glauben und Aberglauben, sei er Mode oder nicht, den werde ich Euern Kindern nicht predigen, auch nicht lehren lassen."

„Aber ist denn alles neu geworden? Auch das nicht einmal. Der alte Gott, der lebet noch und sein Wort bestehet noch und wird auch dann noch bestehen, wenn Himmel und Erde vergehen und neu werden. Der Weg des Heils ist noch stets derselbe; nur auf dem Wege, auf dem die Menschenkinder vor 1848 selig werden konnten, können sie auch nachher nur selig werden; es giebt nur einen Weg zur Freiheit, zur Gleichheit und Brüderlichkeit. Es ist in keinem andern Heil und ist kein andrer Name den Menschen ꝛc."

„Das ists wieder, meine Freunde, was ich will; von dieser Offenbarung, die freilich eine alte ist, will ich zeugen, so weit es mir zu sehen gegeben ist."

„Nun, Väter und Mütter, ist so auch das, was Sie wollen und nicht wollen, so lassen Sie uns darauf zum Bunde die Hand geben. Es ist die Schule vor allem eine Hilfsanstalt der Familie, und der Lehrer ein Gehilfe der Eltern am Werk der Erziehung. Wie Vater und Mutter einig sein müssen, wenn ihre Arbeit an den Kindern gelingen soll, so müssen Eltern und Lehrer zusammenhalten, zusammenhalten in der Arbeit und im Gebet. Ja, liebe Väter und Mütter und alle, die mit über diese Kinder zu wachen haben, vergessen Sie meiner und dieser Kinder in Ihrem Gebete nicht. Das vor vielem thut uns Lehrern not. Ist es doch nicht bloß ein köstliches, sondern auch ein schweres Werk, das Bischofsamt bei den Kleinen. Schwer in der Arbeit, schwer in der Verantwortung nach außen, schwer in der Verantwortung nach oben. Es liegt mir schwer auf der Seele, wenn ich die große Zahl der Kinder übersehe und des großen Zieles gedenke. Darum bitte ich Sie, Eltern, Angehörige, Männer der Kirche, Vorsteher der Schule, haben Sie Geduld, wo ich straucheln und fehlen sollte, unterstützen Sie mich durch Rat und That in der Arbeit, helfen Sie mir im Gebet! Sind wir so treue Gehilfen der Arbeit, so werden wir auch hier oder dort Genossen der Freude sein."

„Dank Euch, lieben Kinder, für den freundlichen Empfang in Eurer Mitte. Möge der Fortgang und das Ende unserer Bekanntschaft nicht minder freundlich

und fröhlich als der Anfang sein. — Vor acht Monaten etwa stand ich, wie heute auch, vor einer Kinderschaar, die mir damals so fremd war, wie Ihr hier. Acht Monate haben wir das stille Leben der Schule miteinander gelebt, und uns gut zusammengefunden, da mußten wir wieder auseinander. Die Trennung wurde uns allerseits schwer; ich könnte Euch erzählen von manchen Thränen, die flossen, von manchem Händedruck, von Abschiedsworten und Abschiedsbriefen. Das war Schmerz und Freude zugleich, und war ich nicht der, dem es am wenigsten schwer wurde. Ihr werdet es nun auch begreiflich finden, wenn ich heute hier noch nicht so ganz heimatlich fröhlich bin, ich kann meine Stimmung nicht nach Willkür wandeln wie ein Kleid. Nichts desto weniger seid auch Ihr mir herzlich willkommen."

„Und wenn Ihr mich, den fremden Mann, forschend, fragend und verlangend ansehet, und gerne wissen möchtet, wie er es mit Euch halten werde, so kann ich Euch das mit kurzen Worten sagen. Ich werde es so halten, wie Ihr wollt, daß ich es halten soll. Wer sich durch Freundlichkeit und ein mahnendes Wort leiten läßt, den werde ich auch nur so zu leiten suchen. Wer aber nur der Strenge und dem Ernste sich beugen und gehorchen will, der wird auch, wie ich meine, über den Mangel an dem, was nötig ist, bei mir sich nicht zu beklagen haben. Mit Gott will ich versuchen, dem nachzutrachten, was Paulus that: dem Kindlichen zu werden ein Kind, dem Schwachen schwach, dem Starken ein Starker und dem Harten so hart, wie es nötig ist, damit ich alle ziehe und gewinne zu allem was ehrbar, was nützlich und löblich ist und zu dem, der unser aller Heil und Leben ist. Amen!" — —

Neben der Kirche, und zu gleicher Zeit mit dieser erbaut, stand ein Pfarrhaus und ein Schulhaus. Beide Häuser waren von gleicher Größe und Bauart und standen symmetrisch zu beiden Seiten der Kirche. Sie waren beide in massivem dickem Mauerwerk gebaut und sahen zwischen den meist kleineren Schieferhäusern ihrer damaligen Umgebung recht stattlich aus. Sie waren zweistöckig und hatten außerdem noch ein praktisches Dachstockwerk mit Mansardenfenstern, wie man es in neuerer Zeit wieder vielfach baut. Jedes dieser beiden Häuser enthielt 12 geräumige Zimmer. Die Hausthür war in der Mitte des Hauses, eine schöne Steintreppe mit geschnörkeltem Eisen-Geländer führte von der Platform an der Hausthür zu beiden Seiten herunter, wie man es an einzelnen alten Wupperthaler Patrizierhäusern aus dem vorigen Jahrhundert jetzt noch sieht. Hinter dem Hause befanden sich in langem einstöckigem Gebäude die vier Schulklassen.

Das Familienhafte und Naturwüchsige in dem Schulwesen des bergischen Landes, das Vaters Schulverfassungsgedanken zum Modell und Anlaß principieller Ausgestaltung der hier keimhaft verwirklichten Ideen gedient hat, eignete auch den damaligen Wupperthaler Schulverhältnissen. Es ist da die Schul-

gemeinde, die den Lehrer durch ein Wahlkollegium wählt, es ist der Hauptlehrer, der verantwortliche, mit väterlicher Vollmacht betraute Leiter der Anstalt, der das übrige lehrende Personal als einheitliche Lehrer-Hausgenossenschaft um sich hat, dazu auch die Hilfslehrer dem Schulvorstande zur Wahl präsentiert; es sind die Schüler, die nicht nach Geschlechtern getrennt werden („was würden die Lehrer entbehren," sagt er einmal, „wenn sie auf die Zucht, welche die beiden Geschlechter gegenseitig an sich ausüben, verzichten sollten"); es ist der mit Überlegung gebaute Leib der Schulfamilie, das Haus mit zusammenhängenden Klassenräumen; und es ist endlich die in erster Linie von der Schulgemeinde, den Familien getragene Unterhaltung der Schule. Über die in solcher eigenartigen Schulordnung ausgeprägte innige Verbindung von Haus und Schule, die namentlich auch bei äußeren Anlässen wie Lehrerjubiläen den lebendigsten und schönsten Ausdruck findet, äußerte sich einmal bei einer solchen Gelegenheit der für das Schulwesen sehr interessierte Oberbürgermeister Bredt: Derartige Schulfeste seien nicht damit genugsam gewürdigt, daß man sie als Feste für den zu feiernden einzelnen Mann ansehe, ihre Bedeutung liege tiefer. Er erblicke darin Charakterbilder unseres heimatlichen Schulwesens, einen erfreulichen Beweis dafür, daß dasselbe bei uns auf der richtigen Grundlage stehe. Die Schule müsse mit dem Volksleben in organische Verbindung gebracht werden; in ihm lägen für sie die Wurzeln ihrer Kraft. Die Organisation sei in seinen Augen die beste, die den Konnex zwischen Schule und Haus am lebhaftesten vermittele, das allgemeine Interesse am meisten zu wecken und zu stärken imstande sei. Für ihn stehe es außer Frage, daß wir ein gut Teil der Fortschritte auf dem Volksschulgebiete, welche man speciell unserm bergischen Lande nachrühme, der bei uns bestehenden Einrichtung der Schulgemeinden verdankten.

Ebenso wie die Schulverhältnisse kamen auch die socialen Zustände den idealen Anschauungen und Bestrebungen des jungen Schulmannes sehr entgegen. Ein tüchtiger Mittelstand war hier der tonangebende; da herrschte ein solcher Sinn, der kein Scheinwerk aufkommen ließ. Wie bei diesem so lebte auch in dem Honoratiorenstand der wohlhabenden Kaufleute und Fabrikanten eine echt christliche Gesinnung verbunden mit einer Bildung und einem geistigen Interesse, das in seiner Gediegenheit seines gleichen suchte. Auch der Arbeiterstand war grade im Wupperfelder Schulbezirk ein gesunder und guter, was sich namentlich an dem Aussehen und der durchweg reinlichen, anständigen Kleidung der Kinder zeigte.

Es herrschte überhaupt ein guter anständiger Ton unter den Kindern, auch dann, wenn sie ohne Aufsicht und unter sich waren. Schreiberin dieses hat neun Jahre mit den Elementarschulkindern auf der Schulbank gesessen und auch in der Freizeit und Sonntags mit ihnen verkehrt, sie versteht es nicht, daß es Eltern giebt, die glauben, im Verkehr mit solchen Kindern möchten die ihrigen irgendwie

Schaden leiden. Im Gegenteil, ein pietätloſes Reden und Sichluſtigmachen über ihre Lehrer und Lehrerinnen, wie man es bei manchen Schülern der „höheren“ Schulen hört, konnte bei unſern Kindern nicht aufkommen. Gewiß waren auch da weniger gute Elemente vorhanden, aber ſo viel ich mich erinnern kann, hatten immer die fleißigen, gutgearteten, tüchtigen unter den Schulkindern, auch wenn es arme waren, die Oberhand, ſie gaben den Ton an, dem ſich dann die andern fügten. So war z. B. das Verhältnis der Knaben und Mädchen zu einander ein natürlich-unbefangenes, und blieb es auch in der erſten Klaſſe bei den größeren Kindern.

Auch die vornehmeren Familien ſchickten ihre Kinder die erſten Jahre in die Elementarſchule, und manche ließen ſie, weil ſie Zutrauen zu dem Unterricht hatten, möglichſt lange in derſelben bleiben.

An vier Tagen der Woche hatte Vater, wie es ihm ſein Beruf vorſchrieb, von 4—6 Uhr Abendſchule zu halten. An derſelben nahmen einmal die Kinder bemittelter Eltern teil, die keine höhere Schule beſuchen ſollten, dann auch ſolche, die ſich auf die höhere Schule vorbereiteten. Damit war es zugleich dem Lehrer möglich gemacht, einigen befähigten aber weniger bemittelten Kindern Gelegenheit zur Fortbildung zu geben. In dieſer Abendſchule wurde beſonders auch Franzöſiſch und Engliſch getrieben. Einzelne dieſer Schüler, die nach der Entlaſſung als Lehrlinge in ein Kaufmannsgeſchäft eingetreten ſind, haben dann dieſe Sprachſtudien privatim fortgeſetzt, und ſpäter ihr Examen zum einjährigen Militärdienſt gemacht, ohne je eine andere Schule beſucht zu haben. Sogar nach der Errichtung einer höheren Töchterſchule ließen einzelne gebildete Familien ihre Mädchen in der Elementarſchule, obwohl ihnen der Privatunterricht in fremden Sprachen, der nach dem Wegfall der Abendſchule nötig wurde, mehr Koſten verurſachte. Es war die Gründlichkeit des Religionsunterrichts, den ſie an der Elementarſchule ſchätzten; ſodann hatten ſie die wohl berechtigte Meinung, daß die Einfachheit der Geſinnung hier beſſer gewahrt bliebe. Auch Vater war im Princip nicht mit den damaligen Töchterſchulen einverſtanden, wenn er auch tüchtige Kräfte an jenen ſchätzte und achtete. Er nannte ſie wohl ſcherzhaft „höhere Puppenſchulen“ und meinte, ſie thäten Friſeurarbeit, mit dem Unterſchied, daß die Friſeure die Köpfe auswendig, jene inwendig friſierten. Seine eigenen Töchter ſchickte er nicht hinein; wir mußten uns unſre „höhere“ Bildung anderswo, wenn auch auf mühſamere Weiſe, erwerben.

Der Lokalſchulinſpektor der Wupperfelder Schule war ſchon zu der Zeit, als Vater ſeine Stelle antrat, Paſtor Joſephſon; derſelbe iſt über dreißig Jahre in dieſer Stellung ſein Vorgeſetzter geweſen. Er war ein charakterfeſter, gewiſſenhafter Mann, der es ernſt und treu mit ſeiner Pflicht nahm. Beide Männer waren ſehr verſchieden in ihrem Denken, auch auf dem theol. Gebiet, doch hatten ſie gegenſeitig Hochachtung vor einander. Ich erinnere mich

nicht, daß es in den langen Jahren trotz der großen Verschiedenheit je zu einer Uneinigkeit oder gar Streitigkeit gekommen wäre. Der Religionsunterricht beider war auch durchaus verschieden geartet, doch habe ich nie ein tadelndes Urteil von dem Einen über die Art des Andern gehört. Bei mancher Gelegenheit hat der Pastor sich öffentlich lobend ausgesprochen über den christlichen Geist und die christliche Zucht, die in der Schule walteten. In ihrem Verhältnis zu einander herrschte durchaus das Wohlwollen, was den Andern in seiner Eigenart anerkennt und gelten läßt. Das Pfarrhaus ist uns Geschwistern jederzeit ein liebes, gastliches Freundeshaus gewesen, in dem wir gern verkehrten und Liebe und Freundschaft erfahren durften.

Wenn Vater in seinen Schriften über Schulverfassungsfragen in betreff der technischen Schulaufsicht die Anschauung vertritt, daß dieselbe nicht Sache der Pfarrer sein sollte, so hatte er für diese Meinung durchaus keine persönlichen Gründe. Das wahre Wohl der Schule sah er darin, daß die Kirche und ihre Vertreter ja einen Einfluß auf die Schule und die Lehrer habe, er war sogar dafür bemüht, nach Kräften diesen Einfluß zu verstärken und zu vertiefen. Er sah aber denselben nicht verbürgt, sondern eher verhindert durch die bestehende Herrschaft der Kirche über die Schule.

Auch mit den Schulvorstehern stand Vater auf freundschaftlichem Fuß. Es waren achtungswerte, wohlgesinnte, tüchtige Bürger, zu denen er auf diese Weise in nähere Beziehung trat, und deren Interesse für die Schule er zu wecken und zu pflegen wußte. Das Gefühl des Zusammengehörens, des Zusammenhaltens aller derer, die an einem Werk stehen, war Vater sehr wichtig. Wenn in unserm Hause ein Familienfest gefeiert wurde, so war es ihm selbstverständlich, daß dazu vor allem die Herren des Schulvorstandes mit ihren Frauen eingeladen wurden, die Mitarbeiter gehörten als Glieder des Hauses selbstverständlich mit dazu, sodann wurden als Vertreter der Schulkinder die beiden ersten Knaben und Mädchen der ersten Klasse eingeladen. Letzteres galt zu meiner Schulzeit schon als altes Recht, und die Betreffenden wurden demgemäß von den andern Schulkindern respektiert.

Der höchste und schönste Festtag des Schuljahres war das „Examen", welches Ende August, vor den Herbstferien, stattfand. Der nötigen Vorbereitungen wegen fiel schon an den zwei vorhergehenden Tagen der Unterricht aus. Am ersten derselben wurden die Schulzimmer gründlich geputzt, und die Schulkinder zogen in Garten, Feld und Wald, um für den Festtagsschmuck der Schule zu sorgen. Am zweiten Tage kam dann jedes Schulkind und brachte seinen Teil zur Ausschmückung seiner Klasse, wobei auch die Kleinsten nicht zurückstehen mochten. Einem jeden war der Platz wichtig, wo sein Kranz hing, und da die Kränze den Winter durch hängen blieben, bildete dies Eigentum ein geheimes Band des Kindes an seine Schulklasse.

Am festlichen Tage begann morgens um 8 Uhr das Examen. Die unterste, vierte Klasse wurde von 8—9½ Uhr geprüft, die dritte von 10—12; die zweite von 1—3 und die erste von 3—5 Uhr. Hierbei kam es gut zu statten, daß die Klassen untereinander durch große Flügelthüren und Fenster verbunden waren, denn die vielen Zuhörer hätten in der Klasse selbst nicht Platz gefunden. Die Bänke der Kinder waren nahe zusammengeschoben, so daß um sie herum ein leerer Raum blieb, wo Stühle gestellt wurden. Da saßen denn zuerst der Herr Pastor und die beiden Schulvorsteher. Dann kamen die Mütter der Kinder, auch wohl einige Väter, die abkommen konnten. Es war bewundernswert, mit welcher Ausdauer und Geduld die Mütter aushielten; hatten doch manche von ihnen nicht nur Kinder in einer oder in zwei, sondern in allen vier Klassen, saßen also still zuhörend mit dem gemütlichen Strickstrumpf vom Morgen bis zum Abend. Und wenn ein Kind eine gute Antwort gegeben, so wußte es, wo die Mutter saß, und ein Blick dahin, ein Zunicken der Mutter sagte ihm, daß sie es gehört. Die Kinder waren alle in ihrem besten Sonntagsstaat; in manchen Familien bekamen sogar die Kinder zum Examen neue Kleider, die dann das Jahr durch als Sonntagskleider dienten. Es war eben ein wichtiger Festtag für die ganze Schulgemeinde. Wenn das Examen zu Ende war, erhielt jedes Kind an der Schulthür sein „Plätzchen und Bretzel", und mit dieser Belohnung in der Hand zog die kleine Schar strahlend nach Hause. Die Kinder der ersten Klasse erhielten statt des Gebäckes ein Büchelchen, und es war ein alter Brauch, der sich jedes Jahr wiederholte, daß die größeren Mädchen der zweiten Klasse sich erst lange nötigen ließen, ihr Teil anzunehmen, in dem Bewußtsein, daß sie bald zur ersten Klasse gehören würden.

Der feierlichste Teil des Festes war das Examen der ersten Klasse. Bei demselben waren meist die beiden nebenan liegenden Klassen, soweit man nur etwas hören konnte, dicht besetzt, obwohl man dort die ganze Zeit stehen mußte. Nicht nur die Angehörigen der Kinder fanden sich ein, auch frühere Schüler und Schülerinnen wollten gern einmal wieder ihren alten Lehrer unterrichten hören. Da es nach der gewöhnlichen Schulzeit stattfand, kamen auch manche Kollegen von andern Schulen. Der Anfang, wie die Hauptsache von Vaters Examen, war die Religionsstunde. Daß da nicht für die Schaufenster gearbeitet worden war, nichts eingelernt, was nun planmäßig vorgeführt wurde, verstand sich bei ihm von selbst. Wir Schüler wußten nie vorher, was im Examen an die Reihe kommen würde. Vaters Weise zu prüfen war von der seines sonstigen Unterrichts wenig verschieden.

Da außer der Mehrzahl der lutherischen auch reformierte Kinder die Schule besuchten, nahm er das eine Mal aus beiden Katechismen das Stück, was ihm Centrum, Kardinalpunkt war: Den zweiten Artikel des Glaubensbekenntnisses mit der Lutherschen Erklärung, dazu aus dem Heidelberger Katechismus die

Frage: Was ist dein einiger Trost im Leben und im Sterben. An der Hand dieser beiden Bekenntnisstücke ließ er eine kurzgefaßte Geschichte des Heilsplanes, der Heilsthaten Gottes zu unserer Hilfe und Errettung meist durch die Kinder entwickeln. Ein anderes Mal nahm er in ähnlicher Weise Jes. 53 vor, oder Stephanus Rede vor dem hohen Rat. Durch seine fein gestellten, und dem Kindesverständnis durchaus angepaßten Fragen wußte er das, was die Kinder im Gange des Religionsunterrichts an Erkenntnis sich erworben hatten, unter einen bestimmten Gesichtspunkt zu bringen, in dem alles Einzelne sich zu einem organischen Ganzen verband, und dadurch um so klarer erfaßt wurde. Man merkte bald an den Antworten der Kinder, daß bei ihnen das Interesse und das Verständnis für die biblische Geschichte geweckt war, daß sie an Selbstdenken gewöhnt waren, und daß sie gelernt hatten, ihre Gedanken einfach, klar und deutlich auszusprechen. So konnten diese Prüfungen gradezu zu öffentlichen Erbauungsstunden werden, an denen religiös interessierte Leute, auch wenn sie zur Schule keine Beziehung mehr hatten, gerne und regelmäßig teil nahmen.

Nach dem Examen war dann in unserm Hause im großen Zimmer ein langer Kaffeetisch gedeckt, mit dem Examen-Gebäck darauf, wie es die Kinder erhielten. Die Schulvorsteher, die anwesenden Kollegen und Freunde blieben dann bei gemütlichem Gespräch noch einige Stunden zusammen.

Dieses Fest, auf welches sich die Kleinen lange vorher freuten, war ein treffliches Bindemittel, welches die Eltern mit der Schule und mit den Lehrern verband. Sie sahen den Letzteren im Verkehr mit den Kindern und erhielten einen Einblick in seine Arbeit. Sie hörten den Gesang der Kinder, und auch in den andern Fächern wurde durch das Zuhören das Interesse für die Fortschritte der Kinder geweckt. Auch wurde ihnen bemerkbar, wieviel Mühe und Geduld der Lehrer bei den Schwachen und Unbegabten nötig hat. —

Ein anderer Festtag für die Schule war Vaters Geburtstag. In den ersten Jahren hatte man denselben gefeiert, dann war die Feier mehrere Jahre auf seinen bestimmt ausgesprochenen Wunsch unterblieben. Den Schulkindern war dies aber gar nicht recht, sie fingen still wieder an mit ihrer Feier und hatten selbst solche Freude daran, daß Vater sie gewähren ließ, um ihr Dankbarkeitsgefühl nicht zu verletzen. Wohl mag die Regierung recht haben, wenn sie um mancher Schattenseiten willen dergleichen jetzt ganz abgeschafft hat. Ein Kindergemüt, das seinen Lehrer lieb hat und ihm dankbar ist, hat aber auch sein Recht, wenn es seine Dankbarkeit auf seine kindliche Weise zum Ausdruck bringen will, wie einmal ein energisches Schulmädchen zu seinen Mitschülerinnen auf dem Schulhof sagte: „Unsern Eltern, und andern, die wir lieb haben, dürfen wir etwas schenken, warum denn unserm Lehrer nicht? Das dürfte uns niemand verbieten."

Wurde ihm so von den Schulkindern ein Festtag veranstaltet, so bereitete

er ihnen auch gern wieder einen schönen Feiertag durch einen Ausflug im Sommer. Allerdings wurden diese Ausgänge mit der ganzen Schule oder Klasse immer seltener, weil er nach einem früheren angstvollen Erlebnis in Fild nie aus der Unruhe kam, es möge einem Kinde ein Unglück zustoßen. Wohl aber nahm er die erste Abteilung zu einem längeren Spaziergang mit, bei dem er dann die Kinder als von ihm eingeladen betrachtete.

Überhaupt war ihm die Tüchtigkeit seiner ersten Abteilung ein besonderes Anliegen. Es wurden darin nur solche Kinder aufgenommen, die nicht nur in den bestimmten Fächern das Nötige leisteten, sondern es war auch eine gewisse Zuverlässigkeit der Gesinnung und des Benehmens dazu erforderlich. Diese Abteilung sollte gleichsam ein Vorbild sein für die anderen. Er hatte hier den gleichen Grundsatz, wie der bekannte englische Pädagoge Thomas Arnold, Rektor von Rugby, der die Wichtigkeit jenes Grundsatzes einmal andeutete in den Worten: „Wenn ich mich auf meine sixth form (Oberklasse) verlassen kann, dann giebt es keinen Posten in England, mit welchem ich den meinigen vertauschen möchte."

So ging er zu meiner Schulzeit einmal mit uns, wir waren etwa 25—30 Kinder, zum Neuenhof bei Lennep, wo in der Nähe das Denkmal des bergischen Schulmannes, Reformators und Märtyrers Adolf Clarenbach steht. Nachdem wir uns an Kaffee und Butterbrot erquickt hatten, las er uns aus seinem Manuskript das Leben des Adolf Clarenbach vor.[1]) Die Erzählung war in einfachen Worten gehalten, so daß wir sie gut verstehen konnten. Innerlich bewegt von dem eben Gelesenen wanderten wir dann zu dem nahen Denkmal und sangen um dasselbe stehend den Tersteegenschen Vers: Wann grünt dein ganzer Erdenkreis?

Niemals jedoch hat er durch solche Geschichte eine Feindschaft gegen die katholische Kirche in uns erweckt, wiewohl die Fehler und Irrtümer derselben gründlich zur Sprache kamen. Vielmehr und vor allem war es ihm darum zu thun, uns den vollen Eindruck der positiven Seite dieser Lebens- und Sterbensgeschichte zu geben: die feste Überzeugung, daß unser Glaube, unsre Stellung zu Gott ein wertvolles Gut ist, das unsre Väter so hoch gehalten haben, daß sie alles irdische Gut, ja ihr Leben eher hingeben, als dieses Kleinod entbehren wollten. Und dann die Erfahrung, daß dieser Glaube dem, der ihn lebendig im Herzen hat, einen Mut, eine Zuversicht giebt, daß er vor nichts in der Welt sich fürchtet, auch nicht vor Marter und Tod. — —

Den Gang und die Art seines Religionsunterrichts überhaupt ganz zu schildern, vermag ich nicht, obwohl ich vier Jahre in seiner Klasse war. Es war etwas Eigenartiges, Unmittelbares in demselben, was sich so nicht wiedergeben, nicht erzählen läßt, ein Etwas, welches das dazu angelegte Kindesgemüt,

[1]) Diese Arbeit ist damals im Schulblatt aufgenommen worden und nachher auch im Verlag der Wupperthaler Traktatgesellschaft als Traktat erschienen.

ihm selbst wohl kaum bewußt, interessierte, fesselte, ja emporzog. Er wußte den vorliegenden Stoff den Kindern zur klaren Anschauung zu bringen, ihr Denken daran zu wecken und zum Erkennen zu führen, aber auch ihr Gemüt für die Sache dauernd zu erwärmen, sie ihnen lieb und wert zu machen. Beides, Erkenntnis und Gefühl, diente ihm dazu, auf das Centrum, Herz und Willen der Kinder einzuwirken. Eine lehrhafte Anwendung aufs Leben, wie man sie zuweilen in Predigt und Unterricht planmäßig und isoliert auftreten sieht, kam nicht vor. Es waren die wirklichen Personen aus der biblischen Geschichte, die wir leben und handeln, fallen und wieder aufstehen, leiden und sterben sahen. Ein Kind, welches z. B. der Lebensgeschichte Josephs mit Aufmerksamkeit gefolgt war, das hatte durch inneres Miterleben der Geschichte in seiner Seele Eindrücke empfangen, Überzeugungen erlangt, die ihm im späteren Leben, wenn es selbst dunkle Wege gehen mußte, wieder erwachen mußten und ihm zurecht zu helfen geeignet waren.

Vor allem aber war es die Gestalt unseres Herrn und Heilandes, die durch sein Erzählen dem Kinderherzen lieb wurde und sich ihm fest und unverlierbar einprägte. Diesem Eindruck haben es manche seiner Schüler, sowohl derer, die als Kinder in seiner Schule gewesen, als auch der anderen, die als Erwachsene von ihm gelernt haben, zu verdanken, wenn sie ruhig und unbekümmert an den Dogmenstreitigkeiten über die Person des Heilandes vorbeigehen. Sie wissen, wo der einige Trost und Halt im Leben und im Sterben, in guten und bösen Tagen zu finden ist, und machen sich keine Sorge darüber, wenn sie dies und das, was die Kirche festgesetzt hat, noch nicht als Wahrheit erkennen und annehmen können.

Über eine Frage solcher Art hatte ich ein Gespräch mit Vater, wenige Jahre nach meiner Schulzeit. Es war mir gesagt worden von einer Seite, der ich zu glauben gewohnt war: weil ich dieses oder jenes, was in der Bibel stände, nicht wörtlich glauben könnte, so sei mein Glaube nicht rechter Art; denn wenn einer *ein* Wort nicht glaube, so falle ihm damit die ganze Bibel. Dies bekümmerte mich und ich wandte mich an Vater; der gab mir die beruhigende Antwort: „Die Sache ist umgekehrt. Nicht weil du *ein* Wort nicht glauben, nicht verstehen kannst, fällt dir die *ganze* Bibel, sondern wenn du auch nur *ein* Wort, *eine* Wahrheit aus der Bibel hast, die dein Halt und Trost geworden ist, so hast du das, was dir die Bibel geben will, der Hauptsache nach, und kannst das andere ruhig dahingestellt sein lassen. Erfassest du nur jene eine erkannte Wahrheit mit ganzem Ernst, von ganzem Herzen, und wenn es nur das eine Wort wäre: ‚Also hat Gott die Welt geliebt ꝛc.‘ oder das andere: ‚Siehe das ist Gottes Lamm ꝛc.‘ so wird dir von hier aus nach und nach manches klar werden, was dir jetzt noch dunkel und unverständlich ist.“ Seine Pietät vor der Bibel, die ihm das Buch aller Bücher war und blieb, war so

tief und aufrichtig, daß sie sich von selbst auch seinen Schülern mitteilte, aber er wollte nicht die Gewissen damit gebunden haben.

Wie er die Thätigkeit des Religionslehrers und namentlich das erste anschauliche Vorerzählen der biblischen Geschichte als eine hohe Künstlerarbeit ansah, ist aus seinen Schriften zum Religionsunterricht bekannt (vergl. Ges. Schr. Bd. III). Mir sagte er einmal: Der echte Künstler, z. B. der Maler, sucht zunächst seinen Gegenstand in seiner Tiefe zu erfassen und zu verstehen, und wie er sich dann in seinem Geist, in seiner Vorstellung gestaltet hat, sucht er ihn aus sich heraus darzustellen im Gemälde. Er stellt sein ganzes Sein, Empfinden und Können in den Dienst seines Berufes, in dem Beschauer den Eindruck, die Gefühle und Entschließungen hervorzurufen, die ihn beseelt haben. Ein so hoher und wichtiger Beruf sei auch der unsrige in dieser Arbeit, deshalb müßten wir ja Zeit, Mühe und Kräfte daransetzen, in diesem Punkte das Beste zu leisten, was wir vermöchten.

In demselben Sinne antwortete er auf eine von seiten des deutschen Schulvereins in Betreff dieses Gegenstandes gestellte Frage: „Der Erzähler der biblischen Geschichte hat auf allen *Stufen* des Unterrichts, besonders aber bei den *Kleinen* vor allem dafür zu sorgen, daß er *verständlich* erzählt, und zwar gleich von vornherein, beim ersten Vorführen einer Geschichte. Das Verstehen, ich meine: das anschauliche Verstehen, ist neben der Persönlichkeit des Lehrers die erste und nächste Bedingung dazu, daß die rechte Wirkung auf das *Gemüt* des Kindes nicht verfehlt, daß den Kindern die Geschichten *lieb und wert* werden. Das Verstehen ist ferner die beste Vorarbeit zu einem sinnigen *Behalten* des Erzählten; die Liebe hat bekanntlich ein starkes und treues Gedächtnis. Das *sinnige Behalten* verhält sich zu dem bloß *gedächtnismäßigen*, wie etwa überhaupt das lebendige gläubige Ergreifen einer Heilsthat Gottes sich zu der gewohnheitsmäßigen, traditionellen Orthodoxie verhält. Allerdings hat auch das Gewöhnen sein gutes Recht in der Erziehung und daher auch das gedächtnismäßige Einprägen der biblischen Geschichten sein gewiesenes Recht beim Unterricht; aber der Erzieher muß wissen und behalten, daß im Menschen auch noch andere als mechanische Kräfte walten, und namentlich hat er dies bei der christlichen Heilsunterweisung zu beachten. Wie alle großen Thaten der Mechanik, Bauen und Zerstören, nicht an die großen Thaten reichen, welche die Männer Gottes vermöge eines Glaubenssenfkorns in Gottes Kraft gethan haben, so reichen auch alle mechanischen Erziehungs- und Unterrichts-Maßnahmen mit ihren Wirkungen nicht an das, was in und mit einem Kinde vorgeht, wenn das Innerste seines Gemütes angeregt ist und diese Regung still und heimlich in Mitwirkung tritt. Wie es nun gewiß ungeistlich und roh heißen muß, wenn eine (methodistische) Pädagogik mit allen erdenklichen Mitteln bei den Kleinen auf die Anregung dieses heiligen Pünktchens und Fünkchens losarbeitet, so ist es nicht

minder roh und ungeistlich, wenn die sonst einsichtigere Pädagogik jenes Fünkchen nicht zu würdigen versteht, und die psychologische Mechanik auf diesem geweiheten Lande nicht die Schuhe ausziehen will. Dort wird die Ungeistlichkeit nicht dadurch verdeckt, daß man die erweckten Regungen samt und sonders „Wirkungen des heiligen Geistes" nennt, und hier auch nicht dadurch, daß man von „heiligem" Rosenkranz, „heiligem" Bibel- oder „heiligem" Urtext u. s. w. spricht. Nur der, in welchem das Wort Gottes zu einem Brunnen geworden ist, der ins ewige Leben quillet, kann in der Schule unter den Kleinen wie in der Kirche vor den Großen recht Evangelium verkündigen; denn die frohe Zeitung von den Heilsthaten Gottes will nicht vom Blatt abgelesen, auch nicht auswendig hergesagt, sondern aus freier Brust gesungen sein, wie das Lob Gottes von den Vögeln unter dem Himmel gesungen wird. Natürlich gilt da auch ein Lernen; aber man lernt doch, damit man etwas *kann*."

Über seine Stellung zum traditionellen Religionsunterricht, wie auch über Ziel und Art seines eigenen spricht er sich einmal rückhaltlos aus in einem Briefe an einen ihm befreundeten Professor; ein Bruchstück dieses Briefes fand sich in den nachgelassenen Papieren. Dasselbe sei hier mitgeteilt, weil es uns den Beweis giebt, daß sein Religionsunterricht nicht etwas von ihm Erdachtes, verstandesmäßig Erworbenes war, sondern ein Stück seines eigensten innersten Lebens und Seins. Nur wer den Wert und die Tragweite des darin enthaltenen positiven Zeugnisses erkennt, kann die Schärfe des Urteils gegenüber dem hergebrachten Religionsunterricht nicht nur verzeihen, sondern auch verstehen.

„Es handelte sich mir keineswegs um eine Kritik der Regulative, sondern vielmehr um eine Kritik des *traditionellen Religionsunterrichts* in den niedern und höheren Schulen und in der sog. Kinderlehre der Pastoren *auf Grund der regulativischen Grundsätze*.

Auf eine solche Kritik, auf ein in heiligem Zorn gesprochenes Wort, das den allbekannten traditionellen Unfug auf dem heiligen Boden des Religionsunterrichts mit dem Namen benennt, der ihm gebührt, lege ich in dem Streit um die Regulative das meiste Gewicht. Es handelt sich hier nicht etwa um Irrtümer, sondern um *Sünden*, um schwere und große Sünden. Unser Herr und Heiland hat mit den Zöllnern und Huren stets nur freundlich geredet; aber die Pharisäer und Schriftgelehrten, welche Minze, Dill und Kümmel verzehnteten, aber das Schwerste im Gesetz dahinten ließen, haben die härtesten Worte hören müssen, die je aus seinem Munde gegangen sind. Solche Unterscheidung, solches Gericht muß wieder in Gang kommen. Die Welt wird zwar dadurch nicht bekehrt, aber die Luft wird reiner, die Gewissen werden freier.

Doch ich muß meine Gedanken etwas ordnen, sonst werden Sie am Ende doch noch nicht wissen, was der langen Rede kurzer Sinn ist.

Alles, was ich bisher im Schulblatte geschrieben habe — die Anzeige von

Bengels Gnomon, das pädagogiſche Original, die Beiträge zur Theorie der Schule, die Bemerkungen über die Regulative — iſt (abgeſehen von untergeordneten Nebenzwecken) durchaus von dem Gedanken getragen, nach und nach mein kleines Auditorium ſo weit zu präparieren, daß ich endlich meine Anſicht von einem chriſtlichen Religionsunterricht im weiteſten Sinne ganz und rund und ohne befürchten zu müſſen, ohne Prozedur zu dem verdammten Ketzerhaufen geworfen zu werden, darlegen zu können. Dieſer Gedanke d. h. ſein Inhalt treibt und gährt in mir wie ein Feuer aus der andern Welt. So wurde ich zur Errichtung der Bibel-Konferenz getrieben (es ſind ihrer jetzt ſechs auf bergiſchem Boden), und zu dem Dringen auf die endliche Herausgabe des lange projektierten Schulblattes. Sie wollen dieſen eilfertig und leichtfertig hingeworfenen Gedanken nicht ſo verſtehen, als ob ich ſo etwas Seltſames erkannt zu haben glaubte, was andere Leute nicht auch wüßten. Sie müſſen es lediglich als eine Privatſache betrachten, die nur mich angeht, die um meinetwillen erledigt ſein will. Meine religiöſe Anſchauung und ſo auch meine Anſicht von der chriſtlichen Unterweiſung iſt in ihrem Kern etwas, was ſich mir nicht als ein Ertrag von Gehörtem und Geleſenem, ſondern weſentlich als das Reſultat innerlichen Durcharbeitens bei allerlei Gewiſſens- und Verſtandesnot ergeben hat. Nicht weil ich meinte mehr zu wiſſen als andere, ſondern weil das, was ich weiß, ein Erlebtes, ein Erfahrenes, mein Leben, mein Ich iſt: Darum muß es heraus; ich müßte aufhören zu leben, wenn ich nicht davon zeugen ſollte. Von Kindesbeinen an habe ich in den beſſeren Zeiten und Momenten nach Wahrheit gedürſtet, nach der *Wahrheit*, wovon man *leben* kann, nicht nach „Formeln" von dem, was *andern* für Wahrheit gilt. Haben auch Sie jemals an den dogmatiſchen *Formeln* über Inſpiration, Dreieinigkeit, Verſöhnung, Sakrament, Kirche ꝛc. ſich abgewürgt und bis zum Dumpfwerden des Kopfes, bis zur Hypochondrie ſich daran „verdaut", ſo wiſſen Sie, was ich ſagen will. Meine „Weisheit" läuft nicht auf *neue* Formeln aus; alles Beginnen, das Weſen und Wirken deſſen, der „Wunderſam" heißt, in menſchliche Begriffe und Worte faſſen zu wollen, die für andere zwingend ſein ſollen (ſeligmachend), erſcheint mir als gottesläſterlich. Ich faſſe nur das, was lebendig iſt, dem man die Lebens-, die Blutwärme noch anfühlt; das da zeugt, weil es *lebt*. Jetzt kümmert mich die Inſpirationsfrage nicht mehr. Der Geiſt zeuget, daß Geiſt Wahrheit iſt, und wer aus der Wahrheit iſt, der höret ſeine Stimme. Um all die Fragen, welche die Kritiker über die Kompoſition oder Echtheit dieſes oder jenes bibliſchen Buches aufgebracht haben, zerbreche ich mir den Kopf nicht mehr. Ob 100 oder 1000 oder 10 000 Fehler oder Widerſprüche in den heiligen Schriften aufzufinden ſind, iſt mir ganz gleichgültig d. h. gleichgültig für mein religiöſes *Leben*. Dafür ſuche ich Nahrung, Lebensmittel. Iſt das innere Leben vom Haupte aus durch den Geiſt geregelt, durchwirkt, — was thut es, ob man gelegentlich ein

Digitized by Google

Schock menschlicher Irrtümer hinunterschluckt? sie werden auf natürlichem Wege früher oder später ausgeworfen. Und sollte nicht des Herrn Wort: „und wenn ihr etwas Tödtliches trinken werdet, so wird es euch nicht schaden," — auch für den höhern Organismus gelten dürfen? Ich meine: Ja, und glaube, daß Hengstenberg auch einmal wider Willen geweisfagt hat, als er schrieb (mit Bezug auf die römische Kirche): Das Gebet, wo es lebendig ist, bricht etwaigen Irrtümern die Giftzähne aus."

In einem Brief an den damaligen Seminardirektor Rein in Eisenach hebt er diesen ihm wichtigen Gegenstand mit folgenden Worten hervor:

„Beim Religionsunterricht liegt der Schwerpunkt meiner Theorie keineswegs in dem von mir herausgegebenen Enchiridion. Dies ist ein bloßes Hilfs-Lehrmittel — zwar in meinen Augen ein nützliches, auch ein notwendiges, aber eben doch ein bloßes Hilfsmittel. Die Hauptsache bleibt die lehrende Persönlichkeit und ihr lebendiges Lehrwort. Bei diesem lebendigen Lehrwort nun liegt mir die Hauptaufgabe im rechten Erzählen der biblischen Geschichte, die mir der religiöse Anschauungsunterricht ist — also im ersten Lernstadium. Hier geht meine Absicht dahin, diese Arbeit des Lehrers aus dem rohen Handwerksthun herauszuheben, und sie als eine **künstlerische** auffassen zu lehren, — als eine Kunst, die an Bedeutung und Schwierigkeit hinter keiner andern Kunst zurücksteht, — die unter allen Aufgaben der Lehrkunst die künstlerischste, feinste, geistigste ist, selbst noch über die Predigtkunst hinausgeht, weil sie neben dem erbaulichen (das Gewissen anfassenden) Zwecke auch einen eben so hervorragenden unterrichtlichen Zweck hat. Hier liegt eine unermeßlich hohe Aufgabe für den Lehrstand: aber das Handwerkstreiben und der Handwerksgeist muß unter die Füße! Kunst, heilige Kunst, das muß das Ziel und die Losung sein."

„Das kann auch so ausgedrückt werden: die biblischen Schriftsteller müssen als religiöse Klassiker[1]) behandelt werden — nicht als Dogmatiker, als Lehrbuchschreiber u. s. w., aber als religiöse Klassiker, nicht als sprachkünstlerische u. s. w. Das war auch Herders Sinn und Ziel, obwohl er freilich für den Schulunterricht keinen Rat wußte."

Auf diese seine Grundsätze in Betreff des Religionsunterrichts, auf ihre Begründung, sowie auf die Konsequenzen, die er daraus zog, ist hier nicht der Raum, näher einzugehen. Nur einige Bemerkungen und Beispiele zu diesem Gegenstande seien noch beigefügt.

Die Schüler der ersten Klasse haben die meisten biblischen Geschichten in den früheren Klassen schon oft gehört. Es liegt deshalb die Gefahr nahe, daß das Interesse abnimmt, daß sie ihnen wie etwas Altes vorkommen, was sie

[1]) Vgl. Ev. Schulblatt 1895, Nr. 1. Dörpfeld und die religiösen Klassiker.

längst kennen und wissen. Wenn aber Vater sie in seiner Klasse erzählte, so schienen sie uns frisch und neu, und wir hörten gern und aufmerksam zu.

Über diesen Punkt äußert er gelegentlich einmal: „Die Aufgabe, eine bekannte Geschichte „wie neu" zu erzählen, mag manchen sehr schwer dünken; ich habe auch keinen Grund, sie für eine leichte auszugeben. Von meinem Standpunkte betrachtet, d. h. von der Anschauung ausgehend, daß der biblische Geschichtsunterricht nicht eine Art, sondern der Religionsunterricht (für die Unmündigen) ist, und daß derselbe, wenn er nicht mit deutlicher Stimme zu den Herzen und Gewissen spricht, ein tönend Erz und eine klingende Schelle ist, — von diesem Standpunkt betrachtet, muß die christliche Heilsunterweisung in wesentlichen Stücken eine ganz andere Gestalt annehmen, als sie bisher durchweg hatte. Namentlich werden die Anforderungen an den Charakter, das Wissen und das Lehrgeschick der Lehrer bedeutend sich steigern".

Schon die Einleitung war ihm wichtig. Sie diente ihm dazu, die Kinder zum Aufmerken zu bringen, ihr Interesse zu wecken, so daß sie mit Spannung warteten auf das, was nun erzählt werden würde. Nicht selten verwandte er zur Einleitung eine kurze Geschichte aus dem täglichen Leben, doch hatte dieselbe nicht etwas Zerstreuendes, Abziehendes, sondern sie sammelte vielmehr die Gedanken und lenkte sie auf das, was ihm Hauptpunkt der zu erzählenden biblischen Geschichte war und suchte das Verständnis für diesen Kernpunkt anzubahnen. So leitete er z. B. die Geschichte von Kain und Abel einmal mit folgender Erzählung ein:

„In einer Familie waren zwei Kinder, — zwei Mädchen. Die eine war acht Jahre alt und hatte schon seit zwei Jahren die Schule besucht; die andere war sechs Jahre alt und fing erst an, in die Schule zu gehen. Einst hatte die Mutter ihren Geburtstag. Die beiden Mädchen wollten ihr früh morgens einen schönen Glückwunsch sagen. Sie hatten sich tags zuvor Blumen dazu gesucht. Die ältere machte sich aus ihren Blumen einen hübschen Kranz; die Kleine verstand das noch nicht und band sie daher nur zu einem Strauß zusammen. Damit kamen sie früh morgens in der Mutter Zimmer. Sie hatten auch ein Gedichtchen zum Glückwunsch auswendig gelernt, was sie der Mutter hersagen wollten. Der Lehrer hatte es ihnen so lange vorgesagt, bis sie es gut inne hatten. Das Gedicht der älteren war mehrere Verse lang. Sie wußte es ganz fest und konnte es hübsch vortragen. Die kleine hatte nur ein kurzes Verschen von ein paar Zeilen lernen können, — und war auch noch nicht ganz sicher. Am Morgen traten sie in der Mutter Zimmer, reichten ihr die Hand und die Blumen und wollten ihr den Glückwunsch sagen. Die ältere war ein kluges Mädchen. Sie wußte sich schön zu benehmen, und ein freundliches Gesicht zu machen, wenn sie wollte. Sie wurde aber auch leicht verdrießlich, und

wenn die Mutter sie einmal tadelte, dann konnte sie recht mürrisch aussehen. Die Kleine wußte noch nicht, wie man ein freundliches Gesicht mache; sie konnte sich nur stellen, wie sie war.

Heute, als sie ihren Glückwunsch brachten, da reichte die älteste der Mutter ihren schönen Kranz, auch noch ein Paar Strümpfe, die sie selbst gestrickt hatte, und dann sagte sie ihr Gedicht so sicher und richtig her, daß es sich gar schön anhörte. Als sie fertig war, sah sie auf ihre kleine Schwester herab, wie wenn sie sagen wollte: Sieh einmal, wie viel ich geschenkt habe, und wie schön ich meinen Glückwunsch sagen kann. Die Kleine reichte auch ihren Strauß dar, so gut sie ihn hatte; etwas Gestricktes konnte sie nicht schenken, und ihr kleines Verschen brachte sie auch nur mit Stottern zu Ende. Die Mutter sah ihre beiden Kinder freundlich an und schloß sie herzlich in ihre Arme. Dann sagte sie zur älteren: Ich danke dir für deine vielen Geschenke und deinen schönen Glückwunsch; du hast dich tüchtig geplagt. Das freut mich. Du hast mir in deinem Gedicht gewünscht, daß der liebe Gott mir Segen und Freude geben möchte. Dabei wurde der Mutter wehmütig zu Mut und sie setzte hinzu: mein Kind, Gott gebe, daß ich auch an dir Freude erleben möge. Die Tochter blickte ihr ins Gesicht, und sah, daß die Mutter dabei fast wehmütig aussah. Sie merkte wohl, was die Mutter sagen wollte. Zu der Kleinen sagte sie: Mein liebes Kind, du hast mir gegeben, was du hast; du hast mir Freude gemacht. Bleibe nur immer brav: Gott wird mit dir sein.

Dann gingen die beiden Kinder hinaus. Die ältere dachte: Die Mutter hat meine Schwester fast freundlicher angesehen als mich, und ich habe doch so schöne Geschenke gebracht und so schön mein Gedicht gesagt. Sie machte ein mürrisches Gesicht und sah ihre Schwester verdrießlich an. Ob ihr Herz auch schön wäre, daran dachte sie nicht. Die kleine dachte: Ich habe eine liebe Mutter; wenn ich groß bin, dann will ich ihr auch so etwas Schönes schenken wie die Schwester. Und dabei war sie fröhlich und ging munter zur Schule und erzählte den andern Kindern, daß sie der Mutter zum Geburtstag Glück gewünscht hätte. Die ältere erzählte auch ihren Freundinnen, wie viel sie der Mutter geschenkt hätte; aber was die Mutter zuletzt ihr gesagt hatte, das erzählte sie nicht.

Da haben wir zweierlei Kinder kennen gelernt. Wir haben nur von einem Tage gehört. Die Kinder leben noch; wenn sie so gesinnt bleiben, so wird es ihnen gewiß sehr verschieden ergehen.

Solcher Kinder und Menschen hat es immer in der Welt gegeben. Die einen denken daran, wie sie sich schön stellen vor den Leuten; aber wie es in ihrem verborgenen Herzen und Sinn aussieht, daran denken sie nicht und wollen es auch nicht wissen. Die andern haben den treuen Willen, zu thun was ihren Eltern und ihrem Vater im Himmel gefällt, was andere Menschen darüber sagen und urteilen, darum bekümmern sie sich nicht."

Ein mit Bleistift geschriebenes, in seinem Nachlaß gefundenes Blatt, erinnert mich ganz besonders an seine Erzählweise in der Schule. Obwohl es Fragment ist, sei es hier doch mitgeteilt, weil es seine Eigenart deutlich charakterisiert:

Jesus und die Samariterin.

(1. Wodurch wurde dieses Gespräch veranlaßt?)

In Jerusalem hatte Jesus — wie wir in der vorigen Geschichte gehört — einen ganzen Abend lang mit einem vornehmen und gelehrten Manne, mit dem Ratsherrn Nikodemus sich unterhalten. Wir werden aber hören, daß der Herr Jesus sich nicht schämte, sich mit geringen Leuten ebenso freundlich und ebenso sorglich zu besprechen, selbst mit solchen, die von andern gar sehr gering geschätzt und verachtet waren — mit Zöllnern, Sündern, Samaritern. „Er ist auf Erden kommen arm, daß er unser sich erbarm," — unserer, die wir alle vor Gottes Augen arm und nackt sind — „daß er unser sich erbarm und in dem Himmel mache reich und seinen lieben Engeln gleich." Er sagt ja auch: „Den Armen soll das Evangelium, die Freudenkunde gepredigt werden."

Hören wir nun, wie er einmal auch einer geringen Frau das Evangelium gepredigt hat.

Jesus ging von Jerusalem und wollte mit seinen Jüngern wieder nach Galiläa zurückkehren. Er nahm den geradesten Weg und mußte daher durch die Provinz Samaria reisen. Gewöhnlich reisten die Juden nicht daher, weil sie mit den Samaritern keinerlei Gemeinschaft haben wollten. Die Samariter waren nämlich (wie wir beim Untergang des Zehn-Stämme-Reiches gehört haben) — keine echte Juden, sondern ein gemischtes Volk aus den übriggebliebenen armen Israeliten und eingewanderten Fremdlingen aus allerlei Völkerschaften. Als später die gefangenen Juden aus Babylon wieder heimkehren durften unter Esra und Nehemia und in Jerusalem den Tempel wieder aufbauten, wollten die Samariter auch mit bauen helfen, damit sie für Israeliten gerechnet würden. Aber die Juden wollten das nicht leiden, darum suchten die Samariter den Bau Jerusalems und des Tempels zu hindern, es entstand viel Streit und Krieg zwischen den beiden. Endlich bauten die Samariter selber auch einen Tempel auf einem Berg bei Sichem, worin sie Priester anstellten und Gottesdienst hielten. Dadurch wurde die gegenseitige Abneigung noch größer, besonders bei den Juden; denn Gott der Herr hatte gesagt, es soll nur ein Tempel sein und nur an der Stätte soll regelmäßiger Opferdienst sein. Die Juden also haßten und verachteten die Samariter so sehr, daß sie nur höchst ungern durch eine samaritische Gegend reisten, und sie litten lieber Hunger und Durst, als daß sie einen Samariter um einen Bissen Brot oder Trunk Wasser gebeten hätten.

Jesus aber reiste jetzt absichtlich mit seinen Jüngern mitten durch die Provinz

Samaria. Zuerſt kamen ſie nach Bethel, dann nach Siloh, dann an eine Stadt, die da heißt Sichar oder Sichem. Neben dieſer Stadt lag der Berg, worauf früher der ſamaritiſche Tempel geſtanden hatte, und vor der Stadt befand ſich ein Brunnen mit Quellwaſſer. Dieſer Brunnen wurde von den Bürgern hoch geſchätzt; denn ſchon der alte Vater Jakob hatte mit ſeinen Kindern und mit ſeinem Vieh daraus getrunken. Aber was mehr war: in der Gegend umher gab es kein anderes Quellwaſſer mehr, wie dieſes, denn im ganzen Lande nicht ſo häufig iſt als bei uns. Die Einwohner müſſen vielfach das Regenwaſſer ſuchen in tiefen Gruben zu ſammeln, und für ihre Haushaltung und für ihr Vieh ſich mit dieſen Brunnen alten, ſtehenden Waſſers behelfen. Ein Brunnen mit fließendem oder lebendigem Waſſer iſt daher in ihren Augen etwas höchſt Koſtbares, eine teure Gabe Gottes.

Bei dieſem Brunnen vor der Stadt Sichem langte Jeſus mit ſeinen Jüngern an, als es gerade Mittag war. Da Jeſus müde war von der Reiſe, ſo ſetzte er ſich an den Brunnen. Die Jünger aber gingen in die Stadt, um Speiſe zu kaufen. Während nun Jeſus da ſaß, kam ein Weib aus der Stadt, um Waſſer zu ſchöpfen. Da ſpricht Jeſus zu ihr: Gieb mir ein wenig zu trinken. Das Weib ſah den fremden Mann ſehr verwundert an. Warum? Sie merkte, daß er ein Jude war; aber bisher war es ihr noch nicht vorgekommen, daß ein Jude einen Samariter um einen Trunk Waſſer gebeten hätte.

(2. Wie äußerte ſie ihre Verwunderung über ſeine Bitte?)

Da ſpricht das Weib zu ihm: Wie bitteſt du von mir zu trinken, da du doch ein Jude biſt und ich eine Samariterin?

(3. Wodurch ſetzte ſie der Herr Jeſus noch mehr in Verwunderung?)

Jeſus hatte eigentlich das Geſpräch angefangen, nicht weil er von ihr etwas begehrte, ſondern weil er ihr etwas geben und die neue Botſchaft vom Himmel verkündigen wollte. (Er war ja müde und gewiß auch durſtig und hungrig, aber er konnte Müdigkeit, Hunger und Durſt vergeſſen, wo es galt, den Willen des Vaters auszuführen d. h. zu ſuchen und zu retten, was verloren iſt.)

Jeſus ſpricht daher zu ihr: Wenn du erkenneteſt die rechte Gabe Gottes, — wenn du wüßteſt, wer das iſt, der zu dir ſpricht: gieb mir zu trinken, — du bäteſt ihn, und er gäbe dir lebendiges Waſſer.

Der Herr Jeſus ſpricht hier vom Himmelreich, aber im Gleichnis. Wo das Himmelreich kommt, da iſt's ſo: da liegt ein vertrocknetes dürres Erdreich, die Pflanzen ſind am Sterben, das Land will zur Wüſte werden; nun aber kommen Regenwolken und ſchütten ihren Segen über das durſtige Erdreich aus, daß alles wieder auflebt und die Wüſte wieder luſtig ſteht. Allein dieſes Gleichnis verſteht man nur, wenn man erfahren hat, daß es auch noch einen andern Durſt giebt, als den des Leibes. Ihr, liebe Kinder, habt wohl oft

gesagt: ich bin durstig, — aber was für ein schrecklich Ding der leibliche Durst ist, das wißt ihr doch wohl noch nicht."

Leider bricht das Manuskript hier ab. Wem aber die Kindesart vertraut ist, der wird verstehen, daß seine Schulkinder solcher Geschichte mit Aufmerksamkeit, ja mit Spannung folgten. Es könnte hier der Irrtum entstehen, als ob durch solche freiere Behandlung das Bibelwort selbst den Kindern zurücktreten könnte. Dies war aber durchaus nicht der Fall, was ich schon daraus ersehen kann, daß mir und gewiß noch manchem seiner Schüler, noch jetzt, nach vielen Jahren, die biblischen Geschichten nach der Zahn'schen Historie im Gedächtnis sind, obwohl wir sie niemals auswendig zu lernen brauchten. Der Unterricht mit seinen Hilfsmitteln, dem Lesen, der Wiederholung und den schriftlichen Arbeiten sorgte dafür.

Daß dieses wiederholende, die Geschichte in einfachster Form einprägende Lesen mit Nachdenken und Aufmerksamkeit geschehe, lag ihm sehr an. Aus dem Streben darnach ist sein kleines Hilfsmittel für den Religionsunterricht entstanden, ein Fragebüchlein, welches in vielen deutschen Schulen, seit 1867 in Übersetzung auch in holländischen, auch hie und da im Konfirmandenunterricht im Gebrauch ist.[1]) Ebenso legte er auf das Verständnis und die sichere Einprägung des Memorierstoffs im Religionsunterricht, der Sprüche und Lieder, großen Wert.

Auch die Andacht des Morgens und Abends war ihm eine willkommene Gelegenheit, die gelernten Lieder mit ihren Melodien immer fester einzuprägen, sie gleichsam zu Lebensbegleitern zu machen. So hatte jede Jahreswoche ihr bestimmtes Wochenlied und ihren Wochenspruch, der dem Religionspensum der Woche entsprach, und die er uns Sonnabends beim Wochenschluß angab. Über den Sonntag war es dann unsre Aufgabe, beides zu wiederholen resp. neu zu lernen. Bei jeder Morgenandacht, sowie bei der Schlußandacht am Sonnabend wurden die Thüren und Fenster zwischen sämtlichen Klassen geöffnet und alle Kinder sangen gemeinsam mit Orgelbegleitung einige Verse des Wochenliedes. Dieser volle andächtige Gesang der Großen und Kleinen hatte für das empfängliche Gemüt etwas Ergreifendes. So hatte der selige Geheimrat Landfermann bei einem Besuch in der Schule eine ganz besondere Freude an diesem Gesang. Als die bestimmten Verse des Wochenliedes: „Wie soll ich dich empfangen," gesungen waren, bat er mehrmals um noch einen weiteren Vers. Nach dem Gesang wurden Thüren und Fenster geschlossen, und jede Klasse hielt ihr Gebet für sich. Vater sprach entweder ein Gebet aus dem Herzen, einen Gebetsvers oder das Vaterunser. Zuweilen ließ er uns Kinder zusammen ein Gebet sprechen.

[1]) Sogar ein bekannter katholischer Schulmann, Schulrat Kellner, schätzte das Büchlein und sagte, daß er es auf dem Schreibtisch jedes Lehrers sehen möchte. Vergl. auch zu den beiden obigen Erzählungsbeispielen die ausgeführte Lehrprobe Schulbl. 1894 Nr. 1.

Seine freien Gebete waren kurz, und so kindlich gehalten, daß sie uns eine Anleitung für unser eigenes Beten sein konnten. Wir lernten von ihm, unserm himmlischen Vater mit einfachen Worten das zu sagen, was uns auf dem Herzen lag, was wir zu danken und zu bitten hatten. Eins dieser Gebete, zu einem Wochenanfang, welches sich unter seinen Papieren fand, sei hier mitgeteilt.

„Gnädiger Herr und Gott! Deine Hand hat uns und die Unsrigen in dieser Nacht gnädiglich behütet. Wir danken dir für diese Gnade und bitten dich, du wollest uns auch heute und in der ganzen Woche in deinen allmächtigen Schutz nehmen. Wo dein Angesicht mit uns gehet, so sind wir geborgen."

„Segne, o Herr, auch unser Thun und Arbeiten, daß es richtig geschehe und wohl gerate. Mache unsern Sinn fleißig und treu, damit wir nichts versäumen. Laß uns immer und überall deine Gegenwart vor Augen haben, daß wir nicht in Versuchung und Schuld fallen, und ziehe uns immer mehr in deine Gemeinschaft und in dein seliges Reich! Amen."

Von den Gebetsversen ist mir einer besonders in Erinnerung geblieben, den er oftmals gebrauchte:

„Ach Gott, verlaß mich nicht,
Regiere du mein Wallen;
Und laß mich nimmermehr
In Sünd' und Thorheit fallen!
Gieb mir den guten Geist,
Gieb Glaubenszuversicht,
Sei meine Stärk' und Kraft:
Ach Gott, verlaß mich nicht!"

Es ist hier noch ein besonderer Zug zu kennzeichnen. Bei allem, was zu dem religiösen Gebiet gehörte, also bei diesen Andachten und den Religionsstunden, war ihm eine Art und Weise eigen, die auf die Schüler nicht ohne Eindruck bleiben konnte. Es herrschte dabei durchweg in der Klasse eine gehobene, sinnige Stimmung. Ein Etwas in seiner Persönlichkeit, in seiner inneren Stellung zu den religiösen Dingen teilte sich unwillkürlich der Klasse mit. Die bei ihm vorhandene Wärme des religiösen Gefühls weckte bei den dazu angelegten Kindern ein ähnliches Gefühl,[1]) bei allen aber eine gewisse Pietät vor der Sache. Sein klares Denken, verbunden mit schlichter, natürlicher Redeweise

[1]) Zu meiner Schulzeit wurde eine Mitschülerin sterbenskrank. Sie hatte Verlangen nach ihrem Lehrer, und Vater besuchte sie zuweilen. Sie war ein zwar aufmerksames, aber stilles Kind gewesen, das in der Schule nicht leicht aus sich heraus ging. Aber nun, wo sie mit ihm allein war, zeigten ihm die Gespräche mit ihr, wie die im Religionsunterricht ausgesäten Körnlein in ihrem Herzen tiefe Wurzel gefaßt hatten; daher auch wohl die große Anhänglichkeit und Liebe des Kindes, die sich jetzt äußerte. Mit tiefer Bewegung erzählte er von seiner Geduld und Ergebung im Leiden und von der getrosten Zuversicht, mit der es dem Sterben entgegenging.

ließ keine Spur von etwas Unkindlichem, Ungesundem aufkommen. Alles falsche Pathos, alles Gemachte, Geschraubte, war ihm auf diesem Gebiet besonders zuwider; die innere Wahrheit und Lauterkeit war ihm hier, wie überall ein Hauptanliegen.

Er hatte ein feines Verständnis für den Gesichtskreis, die Auffassungsgabe des Kindes. Sein Unterricht, wie überhaupt das, was er zu den Kindern sprach, ging niemals, weder in Ausdrucksweise, noch inhaltlich über den Begriffskreis des Kindes hinaus. Hier liegt wohl eine der Ursachen von der außergewöhnlichen Macht, die er auf das Kindergemüt auszuüben verstand. Nicht nur in seiner eigenen Klasse, die an seine Zucht gewöhnt war, sondern auch in den anderen war sein Einfluß bemerkbar. Wenn er in meine Klasse zu den sechsjährigen Kleinen trat, die damals an hundert Kinder enthielt, war sofort eine lautlose Stille da, die auch anhielt, solange er blieb. Die Augen blieben auf ihn gerichtet, und auch die Gedanken der Kleinen wußte er durch seine Worte zu fesseln und in Bewegung zu bringen. Den Humor wandte er dabei gern an, und verstand es, dadurch die Kinder in frischer, fröhlicher Stimmung zu erhalten, doch kam es dabei nie zu übertriebener Lustigkeit oder gar Ausgelassenheit seitens der Kinder.

Eine besondere Freude war es den Kindern sowohl wie mir, wenn er, wozu er leider nur selten Zeit hatte, für kurze Zeit den Faden des Unterrichts, wo ich gerade stand, in die Hand nahm und etwa eine Viertelstunde fortführte. Wie wußte er den Ton auch für die Kleinsten und Schwächsten zu treffen, wie wußte er sie zum sprechen und antworten zu bringen. Es war mir dabei ähnlich zu Mute wie einem Zeichenschüler, dem der Künstler einige scheinbar mühelose Striche in seine Arbeit hineinzeichnet die dem Ganzen sofort einen anderen Charakter aufprägen, und die weitere Arbeit leiten.

Bei Vaters Anleitung war es nun so, daß man wohl den Unterschied sah, aber zugleich hatte seine Art und Weise etwas Ermutigendes, zum Bessermachen Anspornendes. Er ließ auch hier den wichtigen pädagogischen Grundsatz walten, daß man seinen Einfluß nicht zuerst darauf richten soll, das Mangelhafte zu tadeln und wegzuräumen. Das würde Zeit und Kraft unnötig fortnehmen und besonders bei Erwachsenen leicht Mutlosigkeit oder gar Bitterkeit erregen. Es lag ihm vielmehr an, durch Wort und Beispiel das Gute zu pflanzen, es zu stärken und zu pflegen, damit es nach und nach das Nichtgute verdränge. Wo aber das mehr Äußere des Unterrichts in Betracht kommt, kann zuweilen der Tadel, auch der strenge, nicht vermieden werden.

Die Disciplin in der Schule wurde ihm leicht. Seine ruhige Festigkeit, seine sich gleich bleibende Energie und Ausdauer gaben ihm ein Übergewicht über die Kinder, so daß ihm die Regierung derselben ohne viel Mühe gelang. Er wendete möglichst wenig körperliche Strafen an. Mußte es aber sein, so geschah

es immer in Ruhe, niemals im Zorn. Dafür hatte er aber andere Strafmittel, die unmittelbarer wie jene, eine bessernde Macht ausübten. Sogar hier wußte er auch das Humoristische mit in Anwendung zu bringen. So ließ er wohl die trägen, unfleißigen Kinder als Strafarbeit den langen Spruch Spr. S. 6, 6 ff. schreiben und lernen: Gehe hin zur Ameise, du Fauler, siehe ihre Weise an und lerne; ꝛc. Eine besonders harte Strafe war es, wenn einer diesen Spruch, vor der ganzen Klasse stehend, hersagen mußte. Die Gesichter der zuhörenden Mitschüler kann man sich vorstellen, wenn der Sträfling zu der ironischen Stelle kam: „wie lange liegst du, Fauler? wann willst du aufstehen von deinem Schlaf? Ja schlummre ein wenig, schlage die Hände ineinander ein wenig, daß du schlafest! So wird dich die Armut übereilen wie ein Fußgänger, und der Mangel, wie ein gewappneter Mann." Eine solche Strafe weckte, ohne zu erbittern, auch die Trägsten aus ihrem Schlendrian.

Noch ein anderes Beispiel ähnlicher Art. Es war eine Klatscherei über die Familie eines Mitschülers durch die Klasse gegangen und Vater die Sache geklagt worden. Er gab sich nicht lang daran, die Geschichte aufzurühren, was davon wahr und nicht wahr sei, dadurch wäre sie für die Betreffenden nur schlimmer geworden, sondern er fragte einfach nach den Urhebern. Die beiden Schuldigen mußten nachsitzen, wobei sie eine ernste Mahnung erhielten und den Spruch lernen mußten, den sie dann am Nachmittag in der Schule hersagen mußten: „Lieben Kinder, lernt das Maul halten, denn wer es hält, wird sich mit Worten nicht vergreifen." (Sir. 23, 7 ff.)

Hatte ein Schüler sein Buch vergessen, so wurde ihm wohl der Vers gesagt oder zu schreiben aufgegeben:

„Ein Schneider ohne Scher'
Ein Soldat ohn' Gewehr,
Ein Schüler ohne Buch
Sind von demselben Tuch."

Eine freimütige Entgegnung, wenn sie Grund hatte, und nicht unbescheiden war, ließ er gern gelten. Davon auch ein Beispiel. Die zu spät gekommenen Kinder mußten zunächst in der Nähe der Thür an der Wand stehen bleiben, bis sie ausdrücklich Erlaubnis erhielten, sich auf ihren Platz zu setzen. Als er nun eines Morgens sagte: „Die Langschläfer dürfen sich setzen," blieb von den Angeredeten ein Mädchen stehen. Auf die Frage: „warum setzest du dich nicht?" gab es die Antwort: „Ich bin kein Langschläfer." Dann ging sie an sein Pult und hob bescheiden den Finger auf zum Zeichen, daß sie ihm eine Entschuldigung zu sagen habe, die er dann lächelnd annahm.

Strafarbeiten gab es öfter. So mußten die unordentlichen Kinder zuweilen das Wort Ordnung viele Male ins Heft oder auf die Tafel schreiben. Auch mußten die Missethäter manchmal noch deutlicher ihre eigene Schuld zu Papier

bringen. Da hatte ein plauderhaftes Mädchen ein Dutzend mal ins Heft zu schreiben: N. N. (ihr ganzer Name) kann ihren Mund nicht halten. Oder ein anderer: N. N. hat seine Aufgaben nicht gelernt. Solche Selbstzeugnisse waren sehr unangenehm, denn sie blieben dauernd im Heft stehen und konnten leicht zu Hause bemerkt werden.

Eins war Vater bei jedem Lehrgegenstand wichtig und wurde uns als fester Grundsatz eingeprägt: Wir durften keine Worte lernen, oder überhaupt im Unterricht durchgehen lassen, deren Sinn wir nicht verstanden. Wenn in irgend einem Unterrichtsfache ein Fremdwort vorkam, oder ein uns unbekannter Ausdruck, so mußten wir, wenn das Betreffende nicht von selbst im Unterricht erklärt wurde, darnach fragen. Ich glaube sogar, daß er meist die Erklärung nicht gab, um unsre Frage erst wachzurufen, in der ganz richtigen Voraussetzung, daß eine Erklärung, nach welcher vorher gefragt worden ist, besser haften bleibt als eine, die ungefragt gegeben ist. Fragte er nach einem Wort, welches wir ruhig hatten passieren lassen, so mußten die, die keine Erklärung geben konnten, sich dieselbe notieren und zu Hause einige Male ins Heft schreiben. Fragte einer der Schüler, so brauchte er nicht zu notieren, sondern nur die, die es nicht wußten, und doch nicht gefragt hatten. In späteren Jahren hatten die Schüler immer ein Wörterheftchen für diesen Zweck im Gebrauch. Die in demselben aufgezeichneten Erklärungen mußten ihnen jederzeit gegenwärtig sein.

Auf diese Weise wurden wir gewöhnt, nichts Unverständliches gedankenlos zu lernen. Auch schwierigere Stellen in Liedern, Psalmen ꝛc., die ihm besonders wichtig waren, prägte er uns auf diese Weise unverlierbar ein. So fragte er uns z. B. einmal bei der Stelle Ps. 51, 8: Du lässest mich wissen die heimliche Weisheit: Was versteht der Psalmist unter dem Ausdruck „heimliche Weisheit"? Und da keiner von uns es wußte und wir nicht gefragt hatten, mußten wir alle notieren: Die heimliche Weisheit ist: sich selbst erkennen.

In der Botanik wußte er das Interesse und auch den Wetteifer der Kinder zu wecken, besonders in den späteren Jahren. Da hatte im Sommerhalbjahr jedes Kind ein Heftchen, in welches es die von ihm selbst gefundenen und mitgebrachten Pflanzen einschreiben durfte. Es war den Kindern wichtig und kam auch gelegentlich in der Schule zur Sprache, wer die größte Zahl habe. Die fleißigsten Kinder hatten dann wohl an 300—400 Pflanzen aufgeschrieben, die sie nun kannten. Zu meiner Schulzeit hatte er diese Einrichtung noch nicht eingeführt, doch waren damals wir Elementarschüler besser bekannt in unserer heimischen Pflanzenwelt, wie die Schüler der höheren Schulen.

Was Vaters Arbeit in der Schule und sein Verhältnis zu den Mitarbeitern anbetrifft, so werden davon am besten die Letzteren selbst Zeugnis ablegen können.

Einer derſelben, der nachher als Hauptlehrer an einer Barmer Schule ſtand, berichtet aus jener Zeit:

„Ich kam aus dem Seminar an die Schule und in die Familie von Dörpfeld, der meinem Vater nahe befreundet war. Die Jahre, die ich dort zubrachte, ſind eine wichtige Lehrzeit für mich geweſen, in der ich für meinen Beruf, ja für meine ganze Lebensführung ſehr viel gelernt habe."

„Wenn jetzt die jungen Lehrer vom Seminar abgehen, ſo haben ſie meiſt das Gefühl, fertig und in allem gerüſtet zu ſein, etwas leiſten zu können. Zu unſerer Zeit, unter Zahn, lernte man auch tüchtig im Seminar. Aber man lernte in der Weiſe, daß wir beim Abgange erſt recht einſahen, wie viel es noch für uns zu lernen gebe: der Lerneifer war geweckt."

„Als ich nach der Gehilfenzeit bei Dörpfeld an eine abgelegene Landſchule kam, meinte der dortige Pfarrer, ich ſei wohl bei Dörpfeld in einer ſtrengen, harten Schule geweſen. Das konnte ich freudig verneinen mit dem Zeugnis, daß ich nie einen Druck dieſer Art empfunden, ſondern daß ich ſowohl wie meine Kollegen völlige Freiheit ſowohl in unſerer Arbeit, wie auch in unſerm ſonſtigen Thun und Leben genoſſen hätten. Eine ſolche Freiheit wie in Wupperfeld, habe ich in meinem ſpäteren Leben nie mehr gekannt. Wer in dieſer Schule angeſtellt und in dieſem Hauſe eingelebt war, der gewann bald ein Gefühl des Verſorgtſeins, des Sichgeborgenwiſſens, nach allen Seiten hin."

„Was unſre innere Förderung, ſowohl dem Charakter wie dem Intellekt nach, anbetrifft, ſo hatten wir an dem Leiter unſerer Schule einen Mann vor Augen, der ſchon damals in ſich ein feſter Charakter war, ruhig und milde im Auftreten, und doch ohne Menſchenfurcht, beſcheiden, und doch ſelbſtändig ſeinen Weg gehend. Auch im äußern Benehmen war er uns ein Vorbild. Er bewahrte immer ſeine Ruhe, hatte eine gerade ſtramme Körperhaltung, nie ließ er ſich in dieſer Beziehung gehen. Unſre Fortbildung war ihm wichtig und manche Anregung durch gemeinſame Geſpräche, durch Bücher, auf die er uns aufmerkſam machte, durch Konferenzen, zu denen er uns mitnahm, wurden uns durch ihn zu teil; doch übte er auch nach dieſer Seite hin auf niemand einen Druck aus."

„Wenn wir etwas zu fragen hatten, ſei es aus der Schularbeit oder aus den eigenen Studien, ſo brachten wir dies bei unſerm gemeinſamen Mittagtiſch vor, wo er dann gern auf unſre Sache einging. Auch konnten wir jederzeit zu ihm ins Studierzimmer kommen, wo er uns in perſönlichen und beruflichen Angelegenheiten willig guten Rat erteilte, und uns auch in ſchwierigen Fällen freundlich zurechthalf. Er war uns ein väterlicher Freund, ja in Wahrheit ein Vater."

„Wie lebhaft ſtehen mir noch die weiteren Spaziergänge und Ausflüge in der Erinnerung, die er zuweilen an freien Nachmittagen mit uns unternahm. Da machten wir tüchtige Fußwanderungen, durch die wir das bergiſche Land mit

seinen Höhen und Thälern recht kennen lernten. Er machte uns dabei aufmerksam auf die Naturschönheiten, und weckte unsern Sinn dafür. Dann erzählte er uns von bedeutenden Männern der Vergangenheit, die im bergischen Lande gelebt haben, z. B. von Stilling und von A. Clarenbach. Wir kehrten zuweilen auf diesen Wanderungen in einem Gasthause ein, um uns zu stärken und auszuruhen; dabei bezahlte er für uns, weil er uns als zur Familie gehörig betrachtete. Noch jetzt nach 40 Jahren erinnern mich jene Landschaften und Wege an unsre damaligen Touren und die anregenden Gespräche bei denselben."

„Für das eigene Weiterlernen gab er uns ein stillschweigendes aber mahnendes Beispiel durch seinen Lerneifer. In jenen Jahren 1854—1857 war es außer den neuern Sprachen besonders die Bibelkunde, die er mit Eifer betrieb.[1]) Seine Freizeit bei Tage und die Abendstunden bis spät in die Nacht waren diesen Arbeiten gewidmet; es schien, als kenne er darin kein Ermüden."

„Doch wenden wir uns jetzt der Hauptsache, der Schule zu. Wenn man fremd in die Wupperfelder Schule eintrat, so fiel eins überraschend ins Auge: die stramme, einheitliche, ruhige Zucht im Benehmen der Kinder, bei der ersten Klasse besonders, aber auch durch alle Klassen hindurch. Diese Zucht und Ordnung beruhte nicht auf Strafen und strengen Zuchtmitteln, sondern einfach auf stetiger, sich gleichbleibender Konsequenz. Dann herrschte eine volle, bestimmte Einmütigkeit in Bezug auf die Ordnungen und Befehle; sie waren gemeinsam für alle Klassen aufgestellt. Um die Handhabung derselben zu lernen, sahen wir zu, wie Herr Dörpfeld es in seiner Klasse machte, und suchten seinem Beispiel zu folgen.[2]) Durch die großen Glasfenster zwischen den einzelnen Klassen unterrichtete jeder gleichsam unter den Augen der andern, das war für uns eine gute Gelegenheit zu lernen."

„Aber auch mit trefflichem Rat kam er uns zu Hilfe. So sagte er wohl: Sie dürfen wohl in manchen Dingen nachsichtig gegen die Kinder sein, aber niemals in der Konsequenz etwas nachlassen. Hier lag das eine Geheimnis seiner Disciplin; das andere bestand darin, daß er sich selbst vollkommen in der Gewalt hatte, und diese Selbstbeherrschung gab ihm Macht zur Leitung anderer."

„Auch das Üben der sog. bürgerlichen Tugenden bei den Kindern, wie

[1]) Ein ihm befreundeter Pastor erzählt von ihm aus jener Zeit: „Er eignete sich damals eine theologische Bildung an, um die ihn mancher Theologe beneiden könnte."

[2]) Ein Beispiel seiner Art und Weise: Seine Schulkinder regierte er mit wenig Worten, meist durch Zeichen mit der Hand. Gab er das Zeichen zum Aufstehen, so stand die ganze Klasse im selben Moment wie ein Mann. War nun einmal dies gemeinsame Aufstehen unkorrekt, ungleichmäßig, so verlor er keine Worte darüber, sondern gab das Zeichen zum Niedersetzen. Dann ließ er sie viele Male hintereinander aufstehen und setzen, bis auch der am meisten Zerstreute und Unpünktliche gesammelt bei der Sache war.

anſtändiges Gehen, Stehen, Grüßen, freundliches und gefälliges Benehmen, Dienſtwilligkeit und Hilfsbereitſchaft gehörten ihm mit zu den Dingen, die eine gute Schulerziehung zu pflegen habe."

„Seine Forderung einer gründlichen Durcharbeitung des Stoffes, die er ſpäter in ſeiner ſchriftſtelleriſchen Thätigkeit ſo energiſch geltend machte, führte er ſchon damals in ſeiner Klaſſe praktiſch durch. Er ſorgte dafür, daß die Kinder das Gelernte vollſtändig beherrſchten; durch ſtetes Wiederholen,[1]) wurde es zum bleibenden Beſitz. Daß bei dem gründlichen Lernen jedes zu viel des Stoffes abgeſchnitten werden mußte, verſtand ſich von ſelbſt: die Treue galt ihm mehr wie Ehre und Ruhm."

„Auffallend war in ſeiner Klaſſe das ſchöne, deutliche, akkurate Sprechen und Leſen. Viele haben dies von ihm gelernt, und was in einem guten Teil der Barmer Schulen jetzt in dieſer Beziehung geleiſtet wird, hat hier ſeinen Urſprung. Durch Geduld und Beharrlichkeit brachte er es dahin, daß die Kinder die Vokale rein und gut, die Worte deutlich und langſam mit richtiger Betonung ſprachen. Das Zuſammenſprechen geſchah ganz gleichmäßig, er dirigierte es mit der Hand, und dies ſowohl wie das Einzelſprechen geſchah ohne jeden Schulleierton. Es war eine Freude, die Schüler der erſten Klaſſe leſen oder etwas vortragen zu hören. Nur einer, der ſelbſt ſich an der Sache verſucht, weiß, wieviel treuer, ausdauernder Fleiß des Lehrers dazu gehört, dies bei den Kindern zur feſten Gewöhnung zu bringen."

„Von den Unterrichtsgegenſtänden war ihm der Religionsunterricht das Centralfach, welches den Kern des ganzen Unterrichts bildete. Sein Wort: „wer den Religionsunterricht aus der Schule verbannt, der ſtreicht den Frühling aus dem Jahre", konnte der im eigentlichſten Sinne verſtehen, wer ſeinen Religionsunterricht kannte. Aber auch in den Lehrgegenſtänden, zu denen Uebung und Fertigkeit gehört, brachten es die Schüler weit, im Rechnen, Geſang und Schönſchreiben von damals wird jetzt in keiner Schule mehr erreicht, wohl 90 Prozent der Kinder ſchrieben damals wirklich ſchön. Überhaupt ſind mir die Klaſſenziele von Wupperfeld in meiner ganzen Schularbeit maßgebend geblieben."

„Im fremdſprachlichen Unterricht der Abendſchule habe ich mich bei Vertretungsſtunden oft gewundert, wie weit die Schüler waren, z. B. konnten ſie ſchwierigere Stücke aus dem Mager'ſchen franzöſiſchen Leſebuch mit Leichtigkeit und Verſtändnis überſetzen."

„Mit Recht hat man wohl geſagt, die in dieſer Schule aus- und eingegangen ſind, haben etwas Beſonderes gelernt, doch meiſt, ohne es ſelbſt zu

---

[1]) Die bei öfterem Wiederholen naheliegende Gefahr des Ermüdens wußte er dadurch zu vermeiden, daß er den Gegenſtand immer wieder von einer andern Seite darzuſtellen und dadurch das geiſtige Intereſſe wachzuhalten ſuchte.

wiſſen. Es trat alles in ſo beſcheidenem, ſchlichten Gewand auf, als etwas ſich von ſelbſt Verſtehendes, ohne hohe Worte, daß es manchem als nichts Beſonderes, und nur dem geübten Auge als Wertſache zu erkennen war. Die Dankbarkeit und treue Anhänglichkeit vieler Schüler iſt ihm geblieben."

„Aber noch nach einer andern Seite hin hatten wir an unſerm Hauptlehrer Halt und Stütze. In jeder Schularbeit kommen zuweilen Differenzen vor zwiſchen dem Lehrer und den Eltern, zumal da, wo der Lehrer noch jung und unerfahren, oder die Eltern nicht einſichtig ſind. Da kamen denn die Eltern, oft mit, oft ohne Grund, und beſchwerten ſich, daß ihrem Kinde unrecht geſchehen ſei. In ſolchen Fällen war es uns eine große Beruhigung, einfach ſagen zu können: „Gehen Sie zu Herrn Dörpfeld." Wir wußten, dann war unſre Sache in guten Händen. Er verſtand es immer, in gerechter und wohlwollender Weiſe die Sache zu ſchlichten, und den Eltern das Vertrauen zu dem Lehrer, wenn er es verdiente, zu ſtärken. Überhaupt wußte er die Autorität des Lehrers den Kindern gegenüber immer zu ſchützen. Nie würde er ſich ein tadelndes oder kritiſches Wort gegen ihn vor den Kindern erlaubt haben."

„Das obenerwähnte Gefühl des Geborgenſeins bezog ſich noch im beſonderen Sinne auf das Dörpfeldſche Familienleben, in welches wir ganz aufgenommen waren. Wir wurden, wie ſchon geſagt, als Familienglieder, nie als Fremde betrachtet. Was für eine Schutzwehr, ein Halt dieſe Zugehörigkeit für junge Leute iſt, das wiſſen die, die es erfahren haben. Der Haushalt war gut geregelt, die Mahlzeiten immer pünktlich. Doch wurde die Hausordnung niemandem aufgedrungen, ſo daß ſie einem hätte zur Feſſel werden können. Freiwillig und ohne Geſetz fanden wir uns zur rechten Zeit ein und fühlten uns wohl in dem geregelten Leben. Wir gingen frei aus und ein, beſuchten befreundete Familien oder Kollegen, wenn wir Luſt hatten. Einen Hausſchlüſſel gab es nicht, aber wenn wir uns zuweilen verſpäteten, ſo wurde uns von Herrn Dörpfeld, der immer bis ſpät an der Arbeit war, freundlich geöffnet. Er traute uns zu, daß wir unſern Abend auf gute Weiſe verbracht hatten."

„Daß Herr Dörpfeld nicht bang und beſorgt in Betreff unſeres Ausgehens war, zeigte mir ſchon gleich im Anfang ſeine Frage, ob ich nicht in der Konkordia im ſtädtiſchen Geſangverein mitſingen wolle, um die klaſſiſchen Oratorien kennen zu lernen. Er kannte meine Neigung zur Muſik und hatte auch ſelbſt einige Jahre mitgeſungen. Zugleich machte er mich darauf aufmerkſam, daß es in der Schulgemeinde manche Leute gebe, die dieſe Dinge als weltliche Vergnügungen anſähen, die Teilnahme daran nicht billigten und mir dies auch offen ſagen würden. Er hielt es für ſeine Pflicht, mich darauf aufmerkſam zu machen, damit ich über meine Stellung zu der Sache und zu jenem Urteil nachdenke und von vorn herein mit mir ſelbſt darüber ins klare käme."

„Die Gaſtfreundſchaft des Hauſes war groß, ſehr oft waren Gäſte zu

Tisch, besonders auswärtige Kollegen. Auch wir durften unsre Freunde mit zu Tisch bringen. Wir thaten dies auch ungeniert, weil wir wußten, daß ein Gast hier keinerlei Aufregung verursache, sondern freundlich aufgenommen und einfach bewirtet wurde, wie das Haus es gerade bot."

„Bei dem Wunsch eine selbständige Stellung zu erlangen, war er in der uneigennützigsten Weise bereit, uns zu helfen. Wenn wir in einer Schulgemeinde, wo eine Stelle vakant war, eine Probelektion halten und uns vorstellen wollten, so besprachen wir uns mit ihm, und gern gab er uns in freundlicher Weise gute Ratschläge in Betreff unseres Verhaltens. So fragte er mich einmal bei solcher Gelegenheit: „woran erkennt man eine gute Schule?" Die Antwort hatte ich in der Praxis seiner Schule vor Augen gehabt und gelernt und antwortete deshalb in seinem Sinn: „An der Gewöhnung und an der Beschränkung." Bei solchen Veranlassungen war er stets bereit, Briefe für uns zu schreiben, zur Erkundigung oder zur Empfehlung."

„In väterlicher Weise gab er uns das Geleite, wenn wir in die erlangte selbständige Stelle eingeführt wurden. Er hielt dann wohl eine Ansprache an die Eltern, bei welcher es ihm besonders darauf ankam, ihr Vertrauen für den neuen Lehrer zu wecken." — —

Obwohl das Hauswesen ein vom christlichen Geist durchwehtes war, oder vielleicht gerade weil es das war, trug Vater kein Bedenken, auch solche Elemente aufzunehmen, die in diesem Punkt andere Gesinnung zeigten, wenn es im übrigen charaktertüchtige Leute waren. So hatte sich zu der vakanten Stelle an einer der Unterklassen ein junger Seminarist gemeldet, dessen Zeugnisse besondere Begabung, verbunden mit Fleiß bekundeten. Nur ein Punkt war in den Zeugnissen, der den Lokalschulinspektor bedenklich machte, den jungen Mann anzustellen, und zwar eine Bemerkung in Betreff seiner religiösen Stellung. Vater sah aber darin kein Hindernis der Anstellung und motivierte seine Meinung auf folgende Weise: „Wenn einem ein vorgespieltes Musikstück nicht gefallen hat, so ist damit noch nicht gesagt, daß der Mann überhaupt unmusikalisch sei. Es mag sehr wohl sein, daß die Schuld des Nichtgefallens an den Musicis gelegen hat. Es ist sogar denkbar, daß das Spiel ihm nicht gefallen konnte, weil er musikalisch veranlagt war."

Er teilte nachher dem Betreffenden seine Wahl mit in folgendem charakteristischen Brief, den der Empfänger aufbewahrt hat:

„Es freut mich, Ihnen mitteilen zu können, daß der hiesige Schulvorstand auf meinen Vorschlag, Ihnen zu seiner Zeit die dritte Klasse unserer Schule zu übertragen, bereitwilligst eingegangen ist. Möge denn Ihr dereinstiges Leben und Wirken unter uns für alle Teile recht gesegnet und erfreulich sein.

Gestatten Sie mir nun auch mit ein paar Worten meine Gedanken darüber zu sagen, unter welchen Hauptbedingungen nach meiner Anschauung das Wirken

und Leben eines Lehrers — sei er Haupt- oder Hilfslehrer — sich freuden- und segensreich gestalten kann. Sie reduzieren sich in meinem Urteil auf drei Stücke.

1. Einem angehenden Lehrer, der irgend eine sog. Durchgangsstelle übernimmt, begegnet es leicht, daß nicht nur die äußere Stellung, sondern auch seine Arbeit ihm unter diesen Gesichtspunkt gerät, will sagen: daß er mit seinen Arbeiten nicht eng genug verwächst, oder aber sie mehr in dem Sinne thut, eine gute Zukunft sich zu erwerben, als aus innerer Berufsfreudigkeit. Das ist nicht gut. Den Kindern geht in allen Fällen der Segen verloren, auf den sie doch ein Recht haben; auch der Lehrer thut sich Abbruch, selbst wenn er den zunächsterstrebten Vorteil erlangen sollte. Treue Arbeit und uneigennützige Sorge für andere, ohne an die Zukunft zu denken, ist der beste und sicherste Weg für die Zukunft zu sorgen. Es ist aber schwer zu glauben und noch schwerer zu thun. Ich erinnere mich noch wohl, daß ich zu seiner Zeit darüber gestutzt habe, als mir mein Prinzipal einmal etwas Ähnliches sagte; ich habe es zwar nicht von mir gestoßen, aber ich glaube doch, daß eine geraume Zeit ins Land gegangen ist, bis ich mit dieser Wahrheit innerlich zum Frieden kam und sie mir selber vorhalten lernte. Durch Gottes Güte bin ich gut bei ihr gefahren. Möchte Ihnen diese Erfahrung auch zu teil werden.

2. Das zweite Stück hat einige Ähnlichkeit mit dem vorigen, ist aber doch nicht das gleiche. Wer in ein neues Lebensverhältnis tritt — sei es in ein Haus, in eine Schule oder Schulgemeinde — mit dem bestimmten Vorsatz, andern nur Liebes zu erweisen und kein Leid, wird gewiß auch viel Liebes erfahren. Ich enthalte mich des Kommentars. Es giebt auch Texte, über die man nicht predigen darf.

3. Endlich fordere ich von einem Lehrer — der dafür gehalten sein will, daß er wisse, was das Lehreramt ist und soll — daß er stets und andauernd auf seine Fortbildung bedacht sei. Wohl weiß ich, daß manche abgehende Seminaristen vermöge ihrer Familienverhältnisse dahingewiesen sind, sich durch Privatstunden einigen Nebenerwerb zu suchen. Es giebt aber auch immer solche, die ohne Not ihre freie Zeit dem Gelderwerb opfern, auch solche, die sie in Nichtsthun oder nichtsnutziger Leserei verschwenden. Jene sind zu beklagen, diese aber zu tadeln; es steht mit ihnen nicht bloß übel: sie sind ein Übel. Unser Stand würde in der Entwicklung aller Seiten seiner Stellung viel weiter fortgeschritten sein, wenn er diese Faulenzer nicht wie ein Bleigewicht mitzuschleppen hätte. Es ist gut, daß ich in öffentlichen Schulangelegenheiten nichts zu sagen habe, sonst würde niemand eine selbständige Stelle erhalten, der sich nicht darüber ausweisen könnte, daß er seine Gehülfenzeit nach dem Seminar auch zu seiner Fortbildung nutzbar verbracht hätte.

In der guten Hoffnung, daß diese hingeworfenen Gedanken Ihnen nicht gar fremd und unbequem sein werden, zeichnet unter freundlicher Begrüßung

Ihr ergebener F. W. D.

Vaters Urteil hat sich bestätigt, und sein Vertrauen, welches jener Brief ausspricht, hat den schönsten Lohn gefunden. Der junge Mann ist unsern Eltern ein lieber Hausgenosse gewesen. Trotz seiner anfangs abweichenden religiösen Anschauungen ist ihm die Sinnesart unseres Hauses nicht nur verständlich, sondern immer mehr zur geistigen Heimatluft geworden. Nach Jahren schrieb derselbe einmal im Rückblick auf jene Zeit u. A.:

„In Ihrem Elternhause lernte ich ein positives Christentum kennen. Was mir dasselbe wertvoll machte, war zweierlei: es vertrug das denkende Erfassen, — und es war eine Verklärung der natürlichen Sittlichkeit, also eine beste Verkörperung des intellektuellen wie sittlichen Ideals der Menschheit. Ihr Vater gab mir damals Riehl's Naturgeschichte des Volkes, Leo's Geschichte der französischen Revolution, Dahlmann's Geschichte der englischen Revolution und ähnliche Bücher, die mir da im Völkerleben zeigten, was Ihr Elternhaus in ähnlichem Sinn in Familie und Einzelleben darstellte."

Auch eines andern Einflusses sei hier gedacht, von dem wir später mehr hören werden, dem Vater viel Gewicht beilegte für die eigene, wie für anderer innere Förderung, der von ihm ins Leben gerufenen und geleiteten Bibelkonferenzen. Jenem jungen Kollegen waren dieselben etwas Fremdes, Unbekanntes. Es lag wohl in der damaligen Zeitströmung, daß solche Dinge im Urteil Fernstehender leicht einen Beigeschmack von Muckertum hatten und dadurch zumal jüngeren Leuten unsympathisch waren. Vater übte nach dieser Seite hin grundsätzlich nicht den leisesten Druck auf die jungen Leute aus; die Sache war ihm zu wert, um sie jemanden aufzudrängen, wohl aber erzählte er gelegentlich davon. Daraufhin sprach jener den Wunsch aus, einmal mitgehen zu dürfen. Es dauerte dann nicht lange, da wurde er ein regelmäßiger Teilnehmer und warmer Freund der Sache. Im späteren Leben, bei Gelegenheit von Vaters Abschied aus dem Schulamte, hat derselbe es öffentlich ausgesprochen, was er und andere ihm in Bezug auf solche Anregung zu verdanken haben:

„Wie das Wasser nirgend reiner und erquickender zu finden, als da, wo es in frischem Quell hervorsprudelt, so fließen auch die Wasser des Lebens nirgend ungetrübter und lebenskräftiger als da, wo sie von Christo und den von ihm berufenen Zeugen ausgehen. Wir danken Ihnen, daß Sie in Wort und Schrift auf diese Nährquelle christlicher Erkenntnis unermüdlich gewiesen und uns auf zuverlässige Führer in das Geheimnis der Seligkeit, aufmerksam gemacht haben. Mancher hat vor dem abgeschlossenen System christlicher Lehre, wie es nur zu oft in Kirche und Schule gelehrt wird, gestanden und nicht gewußt, wie er die Aneignung beginnen sollte, andere haben sich abgestoßen gefühlt: die Stimme der Apostel und Propheten schlägt bald hier bald dort einen Ton an, der seinen Widerhall findet in dem nach Wahrheit suchenden Gemüte; sie erweiset sich wohl an aller Menschen Gewissen; sie ruft dem Anfänger wie dem Geförderten. Der

volle Segen, den die von Ihnen treulich gepflegten Bibel-Konferenzen für die Teilnehmer und ihre Schule gehabt, wird dereinst offenbar werden; doch das dürfen wir auch jetzt sagen, daß diese Besprechungen vielen zum Segen geworden. Sie haben zu einer Gemeinschaft geführt, die edler ist, denn die, die sich auf die Gleichheit des Berufs gründet, die nicht nur die vorhandenen guten Kräfte fördernd und pflegend sich erweist, sondern, wo es not thut, auch den Fehlenden in brüderlicher Weise zu mahnen und zu strafen das Recht giebt und die Pflicht auferlegt."

Und selbst einem moralisch gefährdeten Charakter bot sich in diesem Hause eine liebevoll entgegenkommende helfende Hand. Ein junger Lehrer hatte im Wirtshausleben seinen sittlichen Halt verloren und seine Gesundheit schon untergraben. Vielleicht hatte man ihn absichtlich in unser Haus dirigiert, damit ihm, wenn möglich, noch zurechtgeholfen würde. Wie ich von andern Gelegenheiten weiß, war es Vater Gewissenssache, eine solche Aufgabe nicht aus Bequemlichkeit von sich zu weisen. Der junge Mann lebte sich bei uns ein, alle Hausgenossen hatten ihn gern und es ging auch zuerst längere Zeit gut. Aber dann kam die alte Leidenschaft mit einem Male wieder über ihn. Es ist ihm dann kein zorniges Schelten, keine Verachtung, kein Spott zu teil geworden, sondern ernstliches Ermahnen unter vier Augen von Seiten unseres Vaters, und in dem darauf folgenden Krankheitszustand von unserer Mutter liebevolle Pflege und mütterliches, eindringliches Bitten. Er hat ihr auch mit Thränen versprochen, sich ernstlich von jenem Weg abzuwenden und ist monatelang fest geblieben. Aber zu einer Rettung für dieses Leben war es zu spät. Die Körperkraft war schon zu sehr gebrochen und konnte dem Dämon auf die Dauer nicht widerstehen. Das moralische Übel brachte dann wiederum die körperliche (Lungen-) Krankheit immer wieder zum Ausbruch. Er mußte krank in seine Heimat gehen und ist nach längerem Leiden dort, wie wir hoffen dürfen, selig heimgegangen. Von seinem Krankenlager aus hat er noch schriftlich einen Abschiedsgruß gesandt, in welchem er für die erfahrene Liebe in rührenden Worten dankt und um Verzeihung bittet wegen der Sorge und Betrübnis, die er früher verursacht. Die Liebe hatte ihre Frucht getragen, wenn auch nicht für dieses Erdenleben; vielleicht aber auch für dieses, indem es den Sinkenden vor tieferem Herunterkommen bewahrte.

Soviel ich mich besinnen kann, sind in den 30 Jahren außer Vater 43 Lehrkräfte an der Schule thätig gewesen, und zwar 26 seminaristisch gebildete Lehrer, 2 Zöglinge aus dem Missionsseminar, 1 Theologe, 1 Philologe, 7 Aspiranten[1]) und 7 Lehrerinnen. Das Verhältnis zu diesen seinen Mitarbeitern war und blieb ein ungetrübtes. Mochte auch der eine mehr wie der andere in den Geist, der in Haus und Schule herrschte, passen und sich darin wohl fühlen, so bestand doch das gleiche

[1]) Die Aspiranten (mit einer Ausnahme) sowie die einzelnen anderen Berufszweigen Angehörenden waren nur aushülfsweise für kürzere Zeit angestellt.

friedliche, gute Verhältnis mit allen. Die meisten derselben sind dauernd mit unserm Hause verbunden geblieben und haben unserm Vater aufrichtige Dankbarkeit und Freundschaft bewahrt.

Wiederum hatte aber auch Vater alle Ursache, einer guten Anzahl thatkräftiger wohlgesinnter Leute unter jenen dankbar zu gedenken, die ihm ihrerseits in treuer, ja selbstloser Arbeit zur Seite gestanden haben. In den langen Jahren der gebrochenen Gesundheit, als sein Leiden immer wieder zum Ausbruch kam, und ihn zu wochen-, ja monatelangem Niederlegen seiner Arbeit nötigte, haben seine jungen Kollegen die gewiß anstrengende Arbeit der Vertretung allezeit willig auf sich genommen.

Manchem Leser mögen diese Mitteilungen über das Verhältnis unseres Vaters zu seinen Mitarbeitern und deren Stellung in unserm Hause etwas neu und fremd vorkommen. Im Vergleich mit den heutigen Verhältnissen mögen sie dem einen recht ideal erscheinen, während der andere über sie als veraltete patriarchalische Zustände lächelt. Bei ihrer Beurteilung darf jedoch nicht übersehen werden, daß es sich hier um junge, eben aus dem Seminar entlassene Leute handelt, welche meist schon nach verhältnismäßig kurzer Wirksamkeit an unserer Schule zu einer selbständigen Stelle berufen wurden. Daß für diese die Gewöhnung an eine gute, feste Hausordnung, das Beispiel eines christlichen Familienlebens, der anregende Verkehr mit unserm Vater von segensreichem Einfluß war, sowohl für ihre Charakterbildung, als auch für ihre berufliche Weiterbildung, haben die Beteiligten selbst oft bekannt. Es ist wohl anzunehmen, daß auch heute noch mancher eben aus dem Seminar entlassene Lehrer der völligen Unabhängigkeit in seinem privaten Leben den Anschluß an eine Familie mit ihrem schützenden und bildenden Einfluß vorziehen würde.

Nachdem wir Vaters Stellung zu seinem nächsten Vorgesetzten, dem Lokal-Schulinspektor und zu den Schulvorstehern sowie zu seinen Mitarbeitern kennen gelernt, suchen wir noch in wenigen Beispielen sein Verhältnis zur städtischen Behörde und zur Regierung zu charakterisieren.

Mitte der fünfziger Jahre tauchte in Barmen die Frage auf, was für den mittleren Bürgerstand in betreff der Schulen geschehen könne. Vater schrieb seine Gedanken und Vorschläge über diesen Gegenstand in einer Arbeit nieder. Der damalige Oberbürgermeister von Barmen, Geh.-Rat Windhorn, erkannte die in jener Abhandlung dargelegte Notwendigkeit einer Schule für den Mittelstand, sowie die darin ausgeführten praktischen Vorschläge zur Einrichtung derselben. Er bat sich das Manuskript aus und ließ es auf städtische Kosten drucken. Der Titel dieser nun längst vergriffenen Denkschrift lautete: „Der Mittelstand und die Mittelschule. Oder: Wie läßt sich der Mittelstand heben, und wo ist der Hebel anzusetzen?“ Die Vorschläge dieser Schrift gingen von der Thatsache aus, daß die Elementarschule zweierlei Schüler zu berücksichtigen habe: einerseits he-

fähigte, fleißige, freie, die bis zum 15. Jahre die Schule besuchen können. Andererseits habe sie es mit solchen Schülern zu thun, die unbegabt oder träge sind, die unregelmäßig zur Schule kommen, deren Kräfte oft schon durch häusliche oder andere Arbeiten belastet sind, und die nur bis zum 14. Jahre die Schule besuchen können. Bei ihrer Vereinigung bis zuletzt kommen beide zu Schaden: Jene sind in ihren Fortschritten gehemmt, ihre Zeit und Kräfte werden zu wenig in Anspruch genommen, während diese leicht überbürdet sind und nicht mitkommen können. Vater forderte deshalb eine Erweiterung des Lehrplans für jene, eine Vereinfachung des Unterrichts für diese. Jener ersten Schulart gab er den Namen Mittelschule, zum Unterschied von der Volksschule. Dieser Name, welcher ihm bedeutete: Schule für den Mittelstand, ist dann später der allgemein für die Sache gebräuchliche geworden und geblieben. Er war jedoch nicht für eine Trennung von unten auf, aus methodisch-didaktischen, wie aus social-pädagogischen Gründen, sondern für eine Gabelung in diese beiden Schularten nach dem zehnten Jahre.

Die Sache kam jedoch damals nicht zur Ausführung, da Windhorn bald darauf nach Berlin berufen wurde. Als dieselbe Frage nach Jahren wieder auftauchte, war inzwischen jene Schrift vergessen, und diejenigen, welche zu beraten hatten, faßten weniger die Bedürfnisse des Mittelstandes ins Auge, sondern erstrebten vielmehr eine höhere Schule von mehr praktisch-technischer Art, wie die bestehenden höheren Schulen. So entstand aus dem langbesprochenen Plan die jetzige Gewerbeschule, also noch eine höhere Schule zu den Bestehenden, aber der Mittelstand blieb noch unversorgt.

Der auf Windhorn folgende Oberbürgermeister Geh.-Rat Bredt, der sich um die Hebung des Barmer Schulwesens sehr verdient gemacht hat, sprach es bei Gelegenheit einer Schulfeier in der Wupperfelder Schule öffentlich aus, daß Vater ihm bei seiner Thätigkeit auf dem Schulgebiete durch guten, einsichtsvollen Rat wesentliche Dienste geleistet habe.

Von Revisionsberichten der Regierung liegen mir mehrere vor, die sich in anerkennender und lobender Weise über den Zustand und die Leistungen der Wupperselder Schule aussprechen. Bekannt und vielfach wiederholt ist das Zeugnis von Geh.-Rat. Landsermann über den Tag in der Wupperfelder Schule, dem er „eine tiefgreifende Erweiterung und Berichtigung seiner Anschauungen und Begriffe von den Aufgaben und erreichbaren Zielen der Volksschule verdanke."

Vater hatte oftmals Besuch in seiner Klasse: Kollegen aus der Nähe und Ferne, auf Studienreisen begriffene junge Leute, darunter besonders süddeutsche Theologen oder Schüler von Prof. Ziller, aber auch ältere und erfahrene, ja bedeutende Männer.

Ein Theologe, jetzt Seminardirektor, ein Schüler von Prof. Ziller, der in seinen jüngeren Jahren Vater kennen lernte und einmal bei ihm hospitierte,

schreibt davon jetzt nach vielen Jahren: „Unvergeßlich ist mir seine Art vor und mit den Kindern; das sind die schönsten Unterrichtsstunden gewesen, die ich je mit angehört. Und wenn ich mit Gottes Hilfe später in meinen Religionsstunden immer gedacht habe und noch denke: „„Ehrlich, einfältig, gläubig““, so ist er darin mein bleibendes Vorbild gewesen und ist's noch. Es bedarf keines gemachten Pathos, es ist aber notwendig, daß man merkt, der Mann glaubt das, ist davon durch und durch überzeugt, dann wirkts, muß es wirken. Es ist mir auch kaum jemals wieder das Wesen eines aufrichtigen Christen so schlicht, so anspruchlos, so wahr, so ergreifend entgegengetreten. Das war das Geheimnis seiner Persönlichkeit. Ich danke ihm viel; ich habe viel von ihm gelernt."

Noch eins sei schließlich zur Charakteristik von Vaters Berufsthätigkeit erwähnt: seine besondere Fürsorge für die „Schwachen." Über diesen ihm sehr wichtigen Gegenstand sprach er sich einmal aus in einer einleitenden Ansprache in der Barmer Lehrerkonferenz. Seine aus der eigenen Praxis und Übung hervorgegangenen Gedanken suchen wir nach den uns vorliegenden Notizen zusammenzufassen und wiederzugeben.

Unter den Begriff „Schwache" faßte er die Kinder, welche mit den normal und gut veranlagten Kindern nicht Schritt halten können, die Zurückbleibenden, Nachzügler. Im Anfange, in den ersten Schuljahren sind ihrer nur wenige, aber auf den höheren Stufen, wo die Ansprüche an die Denkthätigkeit des Kindes größer werden, wächst ihre Zahl. Beim Unterricht sind sie dem Lehrer oft ein Hindernis, denn ihretwegen kann er nicht mit den andern Kindern fortschreiten, wie er gern möchte. Sie selbst spielen in der Schule eine traurige Rolle, zurückgeschoben und vernachlässigt vonseiten des Lehrers, oft gar verlacht und verspottet vonseiten der Mitschüler, verlieren sie alles Vertrauen zu sich selbst, verzagen durchaus am eigenen Können, und werden dann oft stumpf und trotzig. Und doch zeigt uns ein Blick in das Leben, daß diese unbegabten Kinder sich später oft vorteilhaft entwickeln und zu brauchbaren Menschen werden. Diese Thatsache giebt uns zu denken, sie zeigt uns, daß hier eine Aufgabe vor uns liegt, die wohl des Nachdenkens und der Mühe wert ist.

Im zweiten Teil forscht er dem Mangel dieser Kinder nach, sucht die psychologische Ursache desselben klarzulegen, und die verschiedenen Abstufungen zu unterscheiden zwischen einem nur etwas weniger wie normal beanlagten Kinde und dem blödsinnigen. Dann faßte er die gering begabten Kinder im ganzen ins Auge und wies darauf hin, daß ihre Unfähigkeit zum Auffassen oft in einem organischen Fehler ihre Ursache habe. Der eigentliche psychologische Grund bestehe darin, daß die Seelenthätigkeiten zu schwerfällig vor sich gehen. Jede derselben, z. B. die Anschauung, sei durchaus kein einfacher Akt, sondern fasse der Hauptsache nach 2 Seelenthätigkeiten in sich, (die man mit den Ausdrücken „Perception" und „Apperception" bezeichne), eine äußere, mit den Sinnen wahrnehmbare,

(Perception) und eine innere, durch Denken und Begreifen (Apperception). Jene, die äußere Anschauung, gehe, insofern die Kinder gesunde Sinne haben, ungehindert vor sich. Sie sehen die Dinge, sie hören den Schall ebensogut, als die andern Kinder. Die innere Anschauung entstehe aber durch die Verbindung des jetzt Angeschauten mit dem, was aus früheren gleichartigen Anschauungen in der Seele des Kindes zurückgeblieben sei. Diese Verbindung gehe bei jenen Kindern zu langsam vor sich, was dann zur Folge habe, daß die vollkommene Anschauung d. h. die äußere mit der begrifflichen, nicht rechtzeitig zustande komme. Es gehe ihnen wie uns, wenn wir auf einem Eisenbahnzuge die Dinge so schnell an uns vorübereilen sehen, ohne daß wir ein rechtes Bild aufzunehmen vermögen. Die Kinder hören dasselbe, was die Normalbegabten hören; aber während diese mit dem Gehörten einen Sinn verbinden, mit ihrem Denken demselben folgen, gehe es an den Ohren jener wie ein leerer Schall vorüber. (Auch unter den normal Begabten bestehe in Bezug auf schnelle Auffassung ein großer Unterschied). Aus dem Gesagten folgt also: der gewöhnliche Unterricht geht für jene schwachen Kinder zu schnell.

Was ist nun die Aufgabe der Schule diesen Kindern gegenüber? Zunächst eine negative: Nie darf der Lehrer sie aufgeben. So entmutigend, so scheinbar vergeblich ihm manchmal die Arbeit an ihnen vorkommen mag, nie darf er sie wegwerfen in dem Sinn: „Mit dir ist nichts zu erreichen, ich gebe alle Hoffnung auf, alle Mühe ist vergeblich!“ Aber andererseits darf er im Gesamtunterricht sie nie vergessen, nie übersehen, was so sehr leicht geschieht, da die andern Kinder mit ihren Antworten schneller bei der Hand sind.

Die Aufgabe ist aber auch eine positive. Zunächst und vor allem muß man den gering begabten Kindern hinreichende Zeit gönnen zur Bildung vollkommener Anschauungen, also im Unterricht langsamer fortschreiten. Es wurde nun an einzelnen Beispielen gezeigt, wie diese Regel angewendet werden müsse. Sei bei einer Rechenoperation in einzelnen Kindern die vorhin genannte Apperception nicht zustande gekommen, so müsse der Lehrer die Aufgaben von neuem vorführen. Um Alles zu vermeiden, was die Kinder verwirren könnte, dürfe man erst nach mehrfacher Wiederholung mit denselben Zahlen andere Zahlen gebrauchen. Bei der Behandlung der biblischen Geschichte müsse der Lehrer oft erfahren, daß diese Kinder selbst nach einer anschaulichen und ausführlichen Erzählung und Besprechung nichts begriffen hätten. Sie hören wohl den Schall, verbinden aber mit den Worten keinen Sinn. Auch hier sei öftere Wiederholung das einzige Mittel, den Kindern wenigstens das Einfachste zum Verständnis zu bringen. Um diese Kinder nicht durch eine Menge von Anschauungen zu überladen, müsse sich der Lehrer bei seiner Präparation auf einzelne, leicht behaltliche Sätze für die Schwachen besinnen. Bei einigermaßen befriedigenden Leistungen dürfe er diesen Kindern sein Lob nicht versagen. Wie in der biblischen Geschichte, so müßte auch aus

anderen Unterrichtsfächern das Faßlichste in kurzen, leichtbehaltbaren Sätzen diesen Kindern zum Bewußtsein gebracht werden. Bei der Beschreibung der Taubnessel z. B. genüge unter Umständen schon der eine Satz: der Stengel der Taubnessel ist vierkantig. Solche Merkmale müßten aber fest eingeübt und bei jeder Repetition nur von den Schwachen gesagt werden. Sobald diesen Kindern im Unterrichte, z. B. im Lesen Mannigfaltigkeiten entgegentreten, müsse der Lehrer zu vereinfachen suchen. Wie bei den sogenannten Denkfächern, so müsse der Lehrer auch bei den mechanischen Fertigkeiten auf Einfachheit sinnen und geringe Anforderungen stellen.

Wenn es sich darum handele, die geringbegabten Kinder im Unterrichte vorwärts zu bringen, so komme aber noch ein anderer wichtiger Faktor in Betracht. Wir haben es nämlich nie allein mit Verstand und Gedächtnis der Kinder zu thun, sondern vorzugsweise auch mit ihrem Gemüte. Die Verstimmung im Gemüte lasse es nie zu einem fröhlichen Arbeiten kommen. Die heitere Gemütsstimmung gleiche den Flügeln, welche auch über große Schwierigkeiten hinwegzuhelfen vermögen. Darum müsse der Lehrer vor allem danach trachten, in diesen Kindern Lust und Freude am Lernen zu wecken. Neben seinem freundlichen Auftreten können auch Aufmunterungen, namentlich bei Gelegenheit von Prüfungen, einen guten Dienst thun. Der Lehrer müsse diese Kinder alsdann zu den begabten Kindern setzen und nur solche Fragen an sie richten, welche sie gut beantworten können. Auf diese Weise wecke man das Gefühl in ihnen, daß sie auch etwas gelernt haben, ihre Fortschritte kommen ihnen zum Bewußtsein und spornen sie zum Eifer an, so daß sie gern ihr Bestes thun, um mitzukommen.

Schließlich machte er noch darauf aufmerksam, daß für den Lehrer, welcher sich mit besonderem Eifer der Schwachen annehme, die Gefahr nahe liege, daß er die begabten Schüler vernachlässige und infolgedessen nur zu oft seine anfängliche Freudigkeit einbüße. Er dürfe schon aus dem Grunde die Begabten nicht aus dem Auge verlieren, weil sie vorzugsweise dazu ein Mittel seien, die gering begabten Kinder mit vorwärts zu bringen. Wie der Lehrer beiden, den Begabten und Unbegabten gerecht werden könne, bleibe ein Problem.

Es konnte hier nicht meine Aufgabe sein, eine eingehende wissenschaftliche Darlegung und Begründung von Voters Schul-Pädagogik und Didaktik zu geben. Eine solche hätte zunächst ein Eingehen auf seine Theorie des Lehrplanes erfordert, die aus seiner praktischen Schularbeit herausgewachsen ist. Dann aber wäre es nötig gewesen, jeden einzelnen Lehrgegenstand vorzunehmen und nachzuweisen, welche Grundsätze er in bezug auf denselben aufgestellt, welche Wege er ihm gewiesen und z. T. gebahnt. Denn es giebt keinen Lehrgegenstand des Volksschulunterrichts, über den er nicht selbständig gründlich nachgedacht, um ihm die rechte Stelle im Bildungsganzen anzuweisen, und auch zugleich die Art und Weise seiner unter-

richtlichen Behandlung anzugeben. Für solche Arbeit wird sich eine berufenere Feder finden. Es konnte hier von der Schulthätigkeit nur eine Skizze mit wenigen charakteristischen Strichen gegeben werden.

Den Beschluß derselben bilde ein Wort von ihm selbst, welches uns zeigt, wie sein Herz an seinem Berufe hing, und wie ihn darum die rechte Freudigkeit zu demselben beseelte:[1])

„Wie die andern Stände, so hat bekanntlich auch der Lehrerstand seinen gebührenden Anteil an Beschwerden empfangen. Wo sie liegen, soll hier nicht erörtert werden. Die Lehrarbeit an und für sich ist dagegen in jedem Betracht so anziehend und befriedigend, wie vielleicht keine andere — insbesondere in der Volksschule, wo der Lehrer es mit sämtlichen Lehrgegenständen und daher mit der ganzen Persönlichkeit des Schülers zu thun hat. Denn welche Arbeit wäre dem Zwecke nach bedeutsamer und edler? Welche bietet mehr Raum, die Technik immer wissenschaftlicher und künstlerischer zu erfassen? Welche hat in ihren Verrichtungen mehr Mannigfaltigkeit und Abwechselung? Dazu rechne man die Freude, die sich dem Lehrer anbietet, wenn er sieht, daß die Schüler, und selbst die Schwachen noch, freudig zugreifen, wo dann das Gedeihen mit seiner Freude nicht ausbleiben kann; und rechne endlich hinzu das Belebende und Erfrischende, was im Umgange mit der blühenden, munteren Jugend liegt. Fürwahr, ein Schulmann, der für die verschiedenen Vorzüge seines Berufes Sinn hat — Sinn für die Bedeutsamkeit des Zweckes, Sinn für wissenschaftliches und künstlerisches Erfassen der technischen Aufgaben, und Sinn für den Umgang mit Kindern: der wird das Lehramt mit ganzer Seele lieb haben und es ohne Not nie mit einem andern vertauschen mögen."

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Oberregierungsrat v. Massow über die Volksschule und die Volksschullehrer.

Vor ungefähr einem Jahre erschien vom Oberregierungsrate C. v. Massow unter dem Titel: „Reform oder Revolution?" ein Buch, das damals viel von sich reden machte und dem fast alle größeren Zeitungen längere Besprechungen widmeten. Die Schrift ist ein mächtiger Weck- und Mahnruf an die „nach Bildung und Besitz maßgebenden Klassen", den unterdrückten und enterbten Ständen unsers Volkes mehr Liebe und Verständnis entgegenzubringen und ihnen zu besseren Daseinsbedingungen zu verhelfen. Der Verfasser hält eine sociale Revolution, die wegen des heutigen verwickelten hohen Kulturlebens an schrecklichen Folgen alles bisher Dagewesene weit hinter sich lassen würde, für unvermeidlich, wenn nicht

[1]) Der didaktische Materialismus S. 11.

rechtzeitig — und es sei die höchste Zeit — durch einschneidende Reformmaßregeln den furchtbaren Mißständen in unserm socialen und Erwerbsleben ein Ende gemacht werde. Auf die Reformgedanken des Buches, die eine staatssocialistische Richtung verfolgen und von denen man wünschen möchte, daß sie von den Kapital- und Feudalherren recht beachtet würde, näher einzugehen, ist hier nicht der Ort. Nur ein Abschnitt des Buches, worin der Verfasser seine Ansichten über die Volksschule niedergelegt hat, soll uns im folgenden beschäftigen.

v. Massow ist ein konservativer Mann, aber er hat, im Gegensatze zu so manchen seiner adligen Parteigenossen, eine hohe Meinung von der Volksschularbeit und spricht von den Lehrern durchweg mit Achtung. Zu manchen seiner Ansichten müssen wir allerdings ein dickes Fragezeichen machen. Der Verfasser hat überall scharf beobachtet und macht manche treffende Bemerkungen, aber man findet doch bald heraus, daß er auf dem Schulgebiete doch nicht ganz so zu Hause ist wie in den andern Dingen, die er behandelt. Er betrachtet die Schule zu sehr unter dem Gesichtspunkte eines Kampfmittels gegen die Socialdemokratie, und das führt notwendig zu Einseitigkeiten. Immerhin verdienen seine Ausführungen alle Beachtung. Wir Schulmänner leben gar oft in einem beschränkten Gesichtskreise und verlieren leicht den Zusammenhang unsers Arbeitsfeldes mit dem großen Ganzen aus den Augen. Da ist es dann nicht bloß interessant, sondern auch in hohem Grade anregend und belehrend, die Ansichten eines Mannes kennen zu lernen, der, auf der höheren Warte des Socialpolitikers stehend, die Schule nicht in ihrer Vereinzelung auffaßt, sondern als ein Glied des großen socialen Körpers betrachtet.

Interessant ist, in welchem Zusammenhange v. Massow zum erstenmale auf die Schule zu sprechen kommt.

Er weist darauf hin, daß sociale Gegensätze und Mißstände immer in der Welt gewesen seien. „Der Unterschied gegen die frühere Zeit — heißt es S. 23 — ist aber der, daß die große Masse der Arbeiter sich in ihrer Lage viel unglücklicher fühlt und daß der Gegensatz zwischen reich und arm krasser ist denn je zuvor, daß der in den Städten zusammengedrängte Arbeiterstand sich seiner Überzahl bewußt ist und die Güter der reichen Minorität, wie ihr Wohlleben unmittelbar vor Augen hat, daß ihm von der socialdemokratischen Presse tagaus tagein seine Lage mit den schwärzesten Farben vorgemalt und die Ursache derselben nicht den Verhältnissen, sondern der Hartherzigkeit der oberen Schichten zur Last gelegt wird. Der wichtigste Unterschied aber ist der, daß, solange die Erde steht, niemals eine derartig vorgebildete unterste Klasse in einer Nation vorhanden gewesen ist, wie in unsern Tagen in Deutschland. Der allgemeine Schulzwang und die allgemeine Wehrpflicht sind Faktoren, deren Wirkungen so unermeßlich sind, daß wir sie im wahren Sinne des Wortes einfach nicht zu ermessen vermögen. Unsere gesamte Arbeiterjugend ist eingeschult, und der Schulunterricht ist ein so intensiver, daß er eine vorzügliche und feste Grundlage legt, auf der die große Fortbildungsschule, als welche sich die Armee darstellt, weiterbaut, weil sie lehrt und durch die Lehre den Verstand fortbildet, gleichgiltig, ob das, was sie lehrt, das Waffenhandwerk ist oder etwas anderes." Dazu komme dann weiter die Schule des Lebens. „Zeit und Raum sind im Vergleich zu früheren Perioden ein überwundener Standpunkt, Freizügigkeit und Preßfreiheit, die Verhältnisse des Arbeitsmarkts treten hinzu. Ein gereifter Mann ist schon an sich halb

gebildet. Endlich die Einwirkung der Presse. Statt Bibel, Gesangbuch und Kalender, die vor fünfzig Jahren noch die einzige Lektüre waren, jetzt tagtäglich die Zeitung, auf die der socialdemokratische Arbeiter gewissermaßen zwangsweise abonniert ist, und die der nicht-socialdemokratische im Wirtshaus liest. Die unterste Schicht, der Arbeiterstand, ein denkendes, ein lesendes, ein reflektierendes, ein kritisierendes Volk, und zwar nicht einzeln und als Ausnahme, sondern allgemein. Das hat keine Zeit vor uns gekannt, und das kennen auch die andern Nationen nicht in dem Maße, weil sie keine deutschen Behörden und Lehrer mit deutscher Konsequenz und Gründlichkeit in der Durchführung des Volksschulzwanges und Unterrichtes, keine deutschen Offiziere und Unteroffiziere haben, die nicht ruhen und rasten, bis auch der dümmste Rekrut denken und verstehen gelernt hat."

Dieser Zustand, verbunden mit der politischen Freiheit, dem allgemeinen Wahlrecht u. s. w., birgt eine große Gefahr in sich. „Durch die vermehrte Bildung erziehen wir uns die Socialdemokratie, und mit der Socialdemokratie wächst die Aussicht auf die sociale Revolution. Also durch Aufklärung, durch Freiheiten aller Art ziehen wir diejenigen groß, welche die begehrlichen Hände nach unserm Besitz ausstrecken. Das ist doch eine glanzvolle Thorheit! Entweder ich ziehe das Volk empor zum Licht, ich schenke ihm ein volles Maß politischer Freiheit, dann muß ich auch bereit sein, ihm den wirtschaftlichen Anteil zu geben an den Gütern des Lebens, oder ich lasse es im Dunkeln, damit es mir dient und seine Last geduldig trägt. Eins oder das andere, aber nicht beides durcheinander! Diese Gedankenlosigkeit ist nicht nur thöricht, sie ist auch im höchsten Grade gefährlich, jedenfalls ist sie die Inkonsequenz in ihrer höchsten Potenz" (S. 270).

Was ist nun zu thun? Es fehlt nicht an Leuten, die die sociale Revolution recht bald herbeiwünschen, weil sie glauben, daß sie mißlingen werde und man dann die Arbeiter unter ihre alte Botmäßigkeit wieder zurückführen könne. Für die Arbeiter ist nach ihrer Meinung genug geschehen; sind sie noch nicht zufrieden, so bleibt nichts anders übrig, als sie mit Gewalt zur Vernunft zu bringen. „Noch wagt sich diese Ansicht nicht recht heraus, man fürchtet, an höchster Stelle anzustoßen, man will auch nicht gern zu den Reaktionären gerechnet werden, man kann sich mit den alten Schlagwörtern der Vergangenheit, Volk, Menschheit, Freiheit, die man früher im Munde geführt hat, vor der Öffentlichkeit nicht recht abfinden. Aber im stillen Herzen denkt man so und nicht anders, und ohne die eigentliche Meinung zu verlautbaren, handelt man ihr entsprechend" (S. 271).

v. Massow denkt anders. „Unsere Schulen — schreibt er S. 31 — können wir nicht zurückschrauben auf das Niveau vor sechzig Jahren, den Schulzwang nicht aufheben, unser Volksheer nicht in ein Söldnerheer umwandeln, Eisenbahn und Telegraphen nicht beseitigen, die Preßfreiheit nicht zurücknehmen, das wird selbst der bitterste Feind moderner Aufklärung nicht wollen, jedenfalls nicht vorschlagen, weil es schlechterdings nicht möglich ist. Wem aber das Herz für Volk und Menschheit, für Christentum und Liebe zu Gott und dem Nächsten nicht gänzlich erkaltet und in der Furcht, abgeben zu müssen an diejenigen, die weniger haben als er, erstarrt ist, der wird sich sagen, daß es doch etwas Großes und Hohes ist, wenn Bildung und Denken durch unablässigen Fleiß der Jahrhunderte nunmehr hineingesenkt wird bis in die Hütten

und Kellerräume, und daß es die höchste Aufgabe der Zukunft ist, diesem Denken und dieser Bildung die rechte Bahn zu weisen. Sollen, weil der Arbeiter Denken gelernt hat, weil er Mensch geworden ist und nunmehr eine menschenwürdige Existenz verlangt, die, welche es ihm gelehrt haben, erschreckt vor ihrem eigenen Werke stehen, an ihre Brust schlagen und Wehe ausrufen? Sollen sie mit Schiller sagen:

Weh denen, die dem ewig Blinden
Des Lichtes Himmelsfackel leihn!
Sie strahlt ihm nicht, sie kann nur zünden
Und äschert Städt und Länder ein.

Wer sind sie denn, die dem Volke des Lichtes Himmelsfackel geliehen haben? Es sind die Lehrer, die Lokal- und Kreisschulinspektoren, die Schulräte, die Regierungen, die Minister, die Unter- und Oberoffiziere, die Generale und in erster Linie die Hohenzollern und die übrigen Fürsten selbst! An der Denkbildung des Volkes haben sie unablässig gearbeitet in Schule und Heer, und nun, wo das Volk denkt, sollen sie ihre und ihrer Vorfahren Arbeit bereuen? Wäre dem so, dann müßte der Genius Deutschlands und Preußens die Fackel löschen!"

Nein, nicht rückwärts, vorwärts müssen wir schauen. Wir müssen Veranstaltungen treffen, die das in der Schule angefangene Werk fortführen und in den Dienst des Guten stellen. An solchen Veranstaltungen fehlt es. „Die Volksschule, wenngleich sie in vielen Stücken der Reform bedarf, thut ihre Schuldigkeit; aber sie arbeitet im wesentlichen pro nihilo. Warum? Weil sie nur bis zum vollendeten vierzehnten Jahre auf die Jugend einzuwirken vermag . . . Die Schule hat einen guten Grund gelegt, aber die zügellosen Jahre bis zum Eintritt in den Militärdienst haben ihn zerstört. Die Militärzeit hat auf viele bessernd eingewirkt; aber das Leben als Fabrikarbeiter nach der Entlassung hat wieder alles verdorben. So ist nur die Verstandesbildung als Frucht geblieben, die Herzensbildung ist vernichtet . . . Man ziehe doch einmal den Vergleich mit der höheren Jugend, stelle sich Unterricht und Erziehung als mit der Quarta und der Untertertia abschließend vor und daran unmittelbar sich anschließend den Eintritt in das bürgerliche Leben. Wie würde sich dann die Einwirkung des Gymnasiums gestalten? . . . Früher reichte die Einwirkung der Volksschule aus, weil sich an sie anschloß die Erziehung und Pflege im Beruf und im Leben. War diese Erziehung auch oft eine sehr mangelhafte, nicht minder oft eine harte, sie bestand doch, und es konnte sich ihr niemand entziehen, der Handwerker oder Arbeiter mußte in den Anfangsjahren nicht nur eine Lehrzeit durchmachen, sondern er trat auch in ein festes Verhältnis zu seinem Lehrherrn, meist in dasjenige der Hausgenossen. Das hat sich wesentlich geändert in unsern Tagen. Gewiß, es giebt noch solche Lehrlinge und solche jugendliche Dienstboten; aber daneben giebt es jugendliche Fabrikarbeiter, die 2 M., 2,50 M. und darüber pro Tag verdienen. Außerdem lebt aber der Lehrling wie der jugendliche Dienstknecht vielfach nicht mehr in der Hausgemeinschaft mit dem Lehrherrn und Arbeitgeber, er nächtigt in der Schlafstelle, muß sich vielfach selbst beköstigen und ist in den arbeitsfreien Stunden sein eigner Herr. Ich bitte, hier wieder den Vergleich mit der Jugend der höheren Stände zu ziehen . . . Man gebe unsern Gymnasiasten 2,50 M. pro Tag in die Hand und gestatte ihnen zu wohnen und zu leben wo und wie, jedes Lokal zu besuchen, welches sie wollen, mit dem weiblichen Geschlechte ungehindert zu verkehren, und man warte

einmal ab, was herauskommt, trotzdem die Schüler den Unterricht täglich genießen und der erziehlichen Einwirkung der Lehrer bis zum neunzehnten, zwanzigsten Lebensjahr unterworfen sind. Und die Söhne des Volkes, die keinen Unterricht mehr haben, auf die keine Erziehung mehr einwirkt, sollen nicht auf Abwege geraten?" (S. 33, 82).

Millionen und Abermillionen, unendlich viele Mühe und Arbeit verwendet man auf die Volksschule. Wozu? Um die mühsam großgezogenen, gehegten und und gepflegten Pflanzen gänzlich schutzlos dem Sturme des Lebens auszusetzen! Darin liegt eine grausame Inkonsequenz. Man pflügt, düngt, eggt den Acker, damit die Socialdemokratie den Samen einstreuen kann. Jahrzehnte der Versäumnis liegen hinter uns; das Versäumte läßt sich nicht nachholen, zu Socialdemokraten Gewordene zu bekehren, wird uns nicht gelingen. *Aber auf die Jugend, die erst in das Leben hineinwächst, können wir Einfluß gewinnen, wenn wir wollen, und damit den Socialdemokraten den Zufluß abschneiden* (S. 88).

Dahin gehört, daß den schreienden Mißständen in unserm socialen und Erwerbsleben, die den Nährboden für die Socialdemokratie bilden, durch gründliche wirtschaftliche Reformen ein Ende gemacht wird. Ohne solche Reformen würde alle Arbeit vergebens sein. *Wie soll nun für die der Schule entwachsene Jugend gesorgt werden?*

Zunächst dadurch, daß man Minderjährige als Minderjährige behandelt und nicht als selbständige Menschen. Wenn der jugendliche Lehrling oder Arbeiter nicht beim Vater oder nicht an einem Orte mit dem Vormund wohnte, oder wenn Vater oder Vormund sich nicht um ihn kümmern, so bestelle man ihm einen Pfleger, der eine genaue Aufsicht über ihn führt, der dafür sorgt, daß er angemessen wohnt und speist und im täglichen Leben vor schädlichen Einflüssen bewahrt bleibt, daß er etwas Ordentliches lernt, bei der Arbeit nicht überanstrengt wird und über seinen Verdienst richtig disponiert. Diese Pfleger müßten vom Staate angstellt und für ihre Arbeit angemessen bezahlt werden. Man setze für jeden Stadt- und Landkreis einen Pflegeschaftsrat ein, den die Pfleger aus ihrer Mitte wählen, mit einem Beamten an der Spitze. Jedes Kind, das die Schule verläßt und außerhalb des Vaterhauses in Arbeit treten soll, muß bei dem Pflegeschaftsrate angemeldet werden und erhält einen Pfleger. Derselbe greift zunächst den Vertrag, den Vater oder Vormund mit dem Arbeitgeber abgeschlossen haben und der seiner, des Pflegers, Bestätigung ebenso bedarf, wie jede Abänderung oder die Aufhebung von seiten des Pfleglings. Es ist durchaus nicht nötig, daß jeder Pflegling seinen eignen Pfleger oder besser umgekehrt, daß jeder Pfleger nur einen Pflegling hat. Man wähle Männer aus, die für die arbeitende Jugend ein Herz und für ihre Verhältnisse Verständnis haben: Lehrer, Geistliche, Handwerker, pensionierte Offiziere und Beamte, Rentiers, die sich an Vereinsbestrebungen beteiligen. Einem solchen Pfleger überweise man zehn, zwanzig, fünfzig Pfleglinge und gebe ihm dem Pflegling gegenüber die volle väterliche, den Behörden und dem Publikum gegenüber aber autoritative Beamtenqualität. Ein Gesetz, das derartige Anordnungen träfe, thäte nichts anderes, als den Kindern des Volkes dieselbe Fürsorge angedeihen zu lassen, wie den Kindern der Wohlhabenden. Hier handelt es sich einmal wirklich und nicht fiktiv um Gleichheit und Brüderlichkeit ganz ebenso wie um christliche Liebe, und hier ist ein Mittel gegeben, um der Socialdemokratie entgegen zu wirken (S. 84 ff.).

Als weiteres Mittel verlangt v. Massow die Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule. Diese bedinge wiederum eine Reform unsers gesamten Volksschulwesens. „Für unsere vorgeschrittene Zeit, für unser kompliziertes Leben genügt der Unterricht bis zum vierzehnten Lebensjahre nicht mehr, er muß erweitert werden. Länger auf der Schule behalten können wir die Kinder aus wirtschaftlichen Gründen nicht, somit muß die Fortbildungsschule das Werk ergänzen; aber die Fortbildungsschule muß obligatorisch sein für Stadt und Land. Wir müssen den Arbeiter vorbilden für das Leben, und dazu ist in unsern Tagen das Verständnis für Begriffe nötig, die ein dreizehnjähriges Kind noch nicht zu fassen vermag. Darunter, daß man dem nicht Rechnung tragen will, leidet die Volksschule in erster Linie. Weil der Unterricht mit dem vierzehnten Lebensjahre aufhört, ist sie genötigt, in denselben Lehren hineinzulegen, welche die höheren Schulen für Quarta und Untertertia mit Entrüstung zurückweisen würden wegen Unreife des Schülers. Gleichzeitig aber ist die Volksschule, weil ihr das Ziel zu hoch gesteckt ist, nicht in der Lage, die Elemente so gründlich wie erforderlich zu lehren. Unsere Elementarschule ist längst keine Elementarschule mehr, und das ist ein großer Übelstand. Nur wenn wir die Fortbildungsschule obligatorisch machen und damit die Volksschule in die Lage versetzen, ihr Unterrichtspensum dem Verständnis der Kinder voll und ganz anzupassen, gleichzeitig aber das, was sie lehrt, gründlich zu lehren, können wir zu gesunden Zuständen gelangen. Die Lehrmethode auf unsern Volksschulen ist vortrefflich, aber der Stoff viel zu mannigfaltig, das Pensum ein zu großes und das Ziel ein zu hoch gestecktes . . . Davon, wie sehr der Unterricht über die Köpfe hinweggeht, machen sich auch viele praktische Schulmänner keinen Begriff." Als Beispiel dazu erzählt v. Massow, wie er einmal auf einer Dienstreise ein dreizehnjähriges Schulmädchen, das in den nächsten Flecken wollte und zwei gute Stunden zu laufen hatte, auf den Wagen genommen habe. „Sie hatte am Vormittag „Aufsatz" geschrieben. Auf hochdeutsche Fragen antwortete sie nicht, ich mußte plattdeutsch sprechen. „Wat hast' denn schrewen?" fragte ich. „Dat weet ik nich," war die Antwort. Nicht einmal das Thema bekam ich heraus. Außerdem hatte sie Geschichtsstunde gehabt. Was sie gehabt hatte, wußte sie nicht. „Von Hannover?" — „Nee!" — „Biblische Geschichte von de Juden?" — „Nee!" — „Von de ollen Deutschen?" — „Nee!" — „Von de Preußen?" — „Jau!" — „Von wecken König denn?" — „Dat weet ik nich!" — „Von oll Kaiser Willem — un Napoleon und Sedan?" — „Nee!" — „Von ollen Fritzen un säbenjährigen Krieg?" — „Nee!" — „Von groten Kurfürsten?" — „Nee, äwer von en ennern Kurfürsten." „Von den, de tuerst kam, Burggraf Friedrich von Nürnberg?" — „Jau", und sie sah mich zum erstenmal verständnisvoll an. „Wat hett denn de Herr Lehrer von dem vertellt?" — „Dat weet ik nich!" — „Von de Ritters?" — „Jau." — „Wie heet denn det grote Dirt, mit dem de Kurförst up de Burgen van de Ritters hat scheiten laten?" — „De fule Gret" und die Augen leuchteten. „Die faule Grete", das war sitzen geblieben von dem ganzen Unterricht am Vormittag, der Begriff war ihr klar, der paßte in ihren Gedankenkreis. Wie viel Mühe und Arbeit verschwenden wir umsonst? Sollen die Kinder das alles nicht lernen? Gewiß, aber zur rechten Zeit, im richtigen Alter."

Zu dem Vorstehenden einige Bemerkungen. Was zunächst die Faßlichkeit des Lehrstoffs angeht, so glauben wir, daß ein Vergleich zwischen Volksschule

und höherer Schule entschieden zu Gunsten ersterer ausschlagen würde. Gewiß, es wird vieles in der Volksschule gelernt, für das den Kindern noch das rechte Verständnis fehlt, aber in den höheren Schulen steht es auf den gleichalterigen Stufen noch bedeutend schlimmer. Der bereits im vierten Schuljahre beginnende Unterricht im Lateinischen, dazu noch die grammatisierende Methode, der Anfangsunterricht in der Geometrie, der noch vielfach aller Anschaulichkeit entbehrt und schon gleich den strengen mathematischen Beweis anwendet, überhaupt die „wissenschaftliche" Lehrweise, statt der elementaren Methode stellen Anforderungen an die Fassungskraft der Schüler, denen die meisten nicht voll zu genügen vermögen. Daher denn auch das oft so traurige Ergebnis bei den Versetzungen. Doch lassen wir das. Auch im Volksschulunterrichte thut Vereinfachung not. Nur dürfte diese nicht in der Weise vorgenommen werden, wie der Verfasser sie sich denkt, nämlich durch gänzliche Weglassung oder starke Beschneidung einzelner Fächer. An der qualitativen Vollständigkeit des Lehrplans muß unter allen Umständen festgehalten werden. Vor Lesern des „Ev. Schulblatts", die Dörpfelds Theorie des Lehrplans kennen, näher auf diesen Punkt einzugehen, ist überflüssig. Die Vereinfachung kann nur so geschehen, daß man die weniger wichtigen Teile der einzelnen Fächer ausscheidet und den übrigen eine gründlichere und vielseitigere Behandlung zu teil werden läßt. Sollte es wirklich zu einer obligatorischen Fortbildungsschule kommen, so könnte ja auch dem Gedanken, einzelne schwierigere Dinge auf eine spätere Zeit zu legen, Rechnung getragen werden. Was endlich das von v. Massow angeführte Beispiel angeht, so wird man das wohl schwerlich für typisch halten können. Wahrscheinlich war das Mädchen außerordentlich beschränkt, vielleicht war es schüchtern und ging den Antworten mit einem „Nee!" einfach aus dem Wege, möglich auch, daß die Schule, die es besuchte, in besonders schlechtem Zustande war, vielleicht gar, daß mehrere dieser Umstände zusammengewirkt haben.

Was soll nun die Fortbildungsschule lehren? „Zunächst dasselbe, was die Volksschule gelehrt hat . . . Lesen, Schreiben, Rechnen braucht aber nicht Lehrgegenstand zu sein, es kann in andern Disciplinen gelehrt werden, das Lesen im Geschichtsunterrichte, das Schreiben bei der Übung im praktischen Briefstil (Geschäftsbriefe aller Art, wie sie für die Lebensverhältnisse passen, Eingaben an Behörden, Schreiben an den Kaufmann, den Arzt u. s. w.), das Rechnen bei der Haushaltungslehre." Außerdem muß die Fortbildungsschule ihre Zöglinge über das Staatsleben und Verwaltungswesen unterrichten. „Soweit der Arbeiter als Wähler verstehen muß, um was es sich bei den Wahlen handelt, darf ihm auch die Organisation des Reiches und des Staates nicht verborgen bleiben. Er muß seine Rechte und Pflichten als Glied des großen Ganzen kennen und verstehen lernen, wir müssen sie ihm lehren, und es nicht einzig und allein der Socialdemokratie überlassen, ihm Lehren einzuimpfen in ihrer verderblichen Weise. Das ist eine einfache Konsequenz der konstitutionellen Staatsform, des Verfassungsstaates. Ist der Arbeiter Wähler, so muß er auch in rechter Weise darüber belehrt werden, was das bedeutet. Hier heißt es mit vollem Recht: „Vor dem Sklaven, wenn er die Kette bricht, vor dem freien Manne erzittre nicht." Das Wichtigste aber ist, daß der arbeitenden Jugend der Organismus der öffentlichen Verwaltung innerhalb seines Gesichtskreises klar gelegt wird. Der Geschäfts- und Wirkungskreis der Gemeinde-, Polizei-, Verwaltungs-, Steuer-, richterlichen Behörden u. s. w., die Rechte und Pflichten, die ihr gegenüber diesen

Behörden zustehen und obliegen, müssen ihr bekannt gegeben werden. Sie muß wissen, daß sie beispielsweise in Preußen im freiesten Staate der Welt lebt, daß es auch dem ärmsten und einfachsten Manne, der sich durch eine polizeiliche Verfügung bedrückt fühlt, frei steht, den Beamten, der ihn verletzt hat, zu verklagen, und zwar vor einem Gerichtshofe, der der Mehrzahl seiner Glieder nach aus frei gewählten Bürgern besteht, daß vor diesem Gerichtshof der Orts- und Amtsvorsteher, wie auch der Landrat in öffentlicher, mündlicher Verhandlung Rede stehen und sich verantworten muß . . . Aber man soll dem Arbeiterstande nur das lehren, was sein zukünftiges Leben berührt und seinem Verständnis angepaßt ist, nichts mehr, aber das vollständig" (S. 95 ff.).

Was die Zeit für den Fortbildungsunterricht angeht, so verlangt v. Massow mit Recht, daß der Sonntag Feiertag bleibe, nicht nur für die Schüler, sondern vor allem auch für die Lehrer. „Die Industrie muß es sich gefallen lassen, daß die Abendstunden der Fortbildung der jugendlichen Arbeiter gehören. Wenn ein Kind von 14 bis 16 Jahren so ausgenutzt wird, daß es nicht 4 bis 6 Abendstunden in der ganzen Woche übrig behält zur geistigen Fortbildung, so ist damit nachgewiesen, daß die Ausnutzung unstatthaft ist. Mag die Industrie dafür an andrer Stelle „abschreiben". Weshalb Disponenten in großen Geschäften mehr Gehalt bekommen, als der Staat den Oberpräsidenten giebt, ist nicht einzusehen und ebensowenig, warum sich die Jahreseinnahmen von Generaldirektoren einzelner Aktiengesellschaften höher stellen als die Bezüge des deutschen Botschafters in Paris." Schwieriger sei die Sache auf dem Lande, namentlich an den Orten, die keine eigne Schule haben. Hier müsse vielleicht der Unterricht im Sommer ausfallen; dafür könnte dann im Winter die Zahl der Unterrichtsstunden vermehrt werden. Ph. (Schluß folgt.)

Die XXII. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen

fand am 28. Dezember 1895 in Elberfeld statt. Zur Diskussion standen die Arbeiten von Dr. G. v. Rohden: Über einige principielle Vorfragen zum Katechismusunterricht und von Lehrer P. Börger: Über relative und absolute Wertschätzung.

Die Leitsätze des ersteren lauteten:

1. Die beiden maßgebenden Grundsätze für den Religionsunterricht überhaupt, nach dem sich der Katechismusunterricht insbesondere zu richten hat, sind:
   a) Es ist auf die Erhebung des Schülers zur selbstbewußten sittlich-religiösen Persönlichkeit abgesehen.
   b) Die Religion ist nicht Wissens- sondern Gewissenssache; der Glaube ist also nicht als Lehre, sondern als innerste Bethätigung des Personlebens dem Katechumenen darzustellen.

2. Der erste Grundsatz findet seine notwendige Einschränkung durch den kirchlichen Katechismus, indem das normative Gemeindebekenntnis als der sociale oder kirchliche Faktor mit dem individuellen Glaubensleben der einzelnen Persönlichkeit in Wechselwirkung tritt. Wiederum wird eine das persönliche Leben lähmende gesetzliche Lehrverpflichtung seitens des Katechismus durch den zweiten

Grundsatz ausgeschlossen oder korrigiert, indem der Katechismus selbst sich als Ausprägung eines persönlichen Glaubenslebens darbietet.

3. In Bezug auf das Verhältnis des Katechismus zur heiligen Schrift ist folgendes zu beachten:

a) Die biblische Offenbarung, deren Quintessenz der Katechismus bieten will, stellt sich auch ihrerseits, dem zweiten Grundsatz entsprechend, nicht als abstrakte Lehroffenbarung dar, sondern als Zeugnis selbstbewußter Persönlichkeiten von dem Leben, das Gott in ihnen weckte oder das sie an dem vollkommenen, obersten Träger aller Offenbarung, dem Centrum der Schrift, Christo, im Glauben angeschaut haben. Sie sind daher, wie auch die reformatorischen Autoren des Katechismus als religiöse Klassiker anzusehen, in deren Sinn und Gesinnung der Schüler durch idealen Umgang eingeführt werden soll.

b) Der Katechismus hebt auch seinerseits durch die Zugrundelegung des persönlichen Bekenntnisses zu Christo als dem Herrn des einzelnen Bekenners das persönliche Moment des Glaubenslebens (im Gegensatz zur Glaubenslehre) als das maßgebende ebenso hervor wie die heilige Schrift.

4. Für die Methode des Katechismusunterrichts ergiebt sich also:

a) Der Katechismus hat in eine organische Verbindung mit der biblischen Geschichte zu treten, indem er den Erkenntnisertrag des bisherigen Unterrichts oder das Verständnis des in der biblischen Geschichte bezeugten Lebens aus Gott nach einheitlichen Leitgedanken zusammenfaßt und beleuchtet.

b) Der Katechismusunterricht löst seine Aufgabe, eine einheitliche Gesamtanschauung von dem Wesen des Christentums zu vermitteln, nicht durch Zusammenfassung bisher in der biblischen Geschichte gewonnener Einzelsysteme, auch nicht durch Entwicklung einer Heilslehre aus dem Gange der Heilsgeschichte, sondern durch Verdeutlichung und Deutung des Christusbildes der heiligen Schrift und der christlichen Gemeinde. In solchem christocentrischen Verfahren erhebt der Katechismusunterricht den empfänglichen Zögling durch die freie Bindung an die Person Christi zur selbstbewußten christlichen Persönlichkeit.

Die Diskussion brachte wenig Gewinn, weil sie sich hauptsächlich um die ganz außerhalb des Rahmens des Referates stehende Frage drehte, ob überhaupt Katechismusunterricht in der Schule sein soll. Gegenüber der Vorführung all der Mängel und Mißstände, die der Katechismusunterricht samt dem Katechismus noch vielfach hat, wurde mit Recht bemerkt, daß solch ein mechanisches Einpauken u. s. w., womit der Katechismusunterricht als solcher von den Gegnern diskreditiert wurde, gar nicht Katechismusunterricht genannt zu werden verdiene. — Wir werden die Frage später von einem anderen Gesichtspunkt in diesen Blättern noch einmal behandeln.

Herrn Börgers Arbeit veranlaßte einen sehr angeregten und meist in die Sache wirklich eindringenden Meinungsaustausch. Wir hoffen in nächster Nummer einen eingehenden Bericht über diese interessante Verhandlung bringen zu können.

Zum zweiten Vorsitzenden des Vereins wurde Herr Börger gewählt.

Kleine Chronik.

1. Stimmen vom IX. Deutschen Evangelischen Schulkongreß.[1])

Aus der Ansprache von Gen.-Sup. Dryander am 2. Okt.

Nur zu oft und zu lange hat man das Evangelium angesehen als eine bestimmte Glaubensanschauung, die von anderen unterscheide, während man auf dem Gebiete der ethischen Forderungen sich immer wieder in Übereinstimmung zusammenfinde, auch wo die Glaubensmeinungen verschieden blieben. So hat man den unheilvollen Gedanken gefördert, als sei der Glaube nicht die Wurzel der gesamten Persönlichkeit, sondern ein Nebensächliches, ein nur Dazukommendes, das vom Menschen selbst sich scheiden lasse. Führen wir den Beweis, daß Christentum mehr ist, daß es in Kraft des Glaubens Neugeburt und Heiligung des ganzen inneren Menschen ist, daß es neu macht bis ins Kleine hinein, gewissenhaft im Beruf, zufrieden und still unter dem Druck des Lebens, frei in der äußeren Gebundenheit, daß es allenthalben das eigentliche Mark des inneren Lebens ist, welches allem Wirken und Handeln sein besonderes und eigenartiges Gepräge giebt! Zeigen wir, daß nur der Glaube an Christum die sittlichen Kräfte entbindet, welche dem kategorischen Imperativ der Weltweisheit zur Verwirklichung helfen! (Denkschrift S. 28 f.)

Geh. Rat Wiese: Der Horizont unseres Wissens hat sich außerordentlich erweitert. Wir gehen in alle Weiten mit unseren Gedanken. Der deutsche Wandertrieb geht eben in alle Fernen, wie der Dichter sagt: „Daß wir uns in ihr zerstreuen, darum ist die Welt so groß." Wenn man das geistig nimmt, dann freilich ist dieses Wort sehr gefährlich. Die innere Sammlung zu gewinnen ist jetzt sehr viel schwieriger. Unsere ganze Bildung macht den Eindruck einer geistigen Heimatlosigkeit. . . . Wenn man bedenkt, wie unsere Tageslitteratur mit den modernen Anschauungen täglich auf die Schüler einwirkt, so ist es ganz natürlich, daß die Fähigkeit innerlich gesammelt zu werden und zu sein, immer mehr abnimmt. Also, es wäre eine Preisaufgabe, das zu bezeichnen, was geschehen kann von seiten der Schule in Bezug auf die Wandlung unseres Kulturlebens und deren Einwirkung. (ibid. S. 53.)

Sem.-Dir. Voigt-Barby: Es ist meine tiefste Überzeugung, daß die gewaltigen Fortschritte der intellektuellen Bildung einen gottgewollten Fortschritt der historischen Entwicklung bezeichnen, vermöge dessen die Bildung, die bis in die neueste Zeit ein Monopol einzelner Klassen gewesen ist, immer mehr in die Massen eindringen soll, selbstverständlich nicht in der gottgewollten Absicht, dieselben zu verflachen, sondern in der gottgewollten Absicht, sie auf ein höheres Niveau des geistigen Lebens zu stellen. Ich kann mich der Auffassung nicht anschließen, das vermehrte Streben nach Bildung in Bausch und Bogen als ein ungesundes aus materiellen Verhältnissen und aus niederen Motiven abzuleiten. (Denkschrift S. 84, Verhandlung über Schulrat Rempps Vortrag.)

Schulrat Boeckler: Meine volle Sympathie hat der Punkt betreffend

[1]) Entnommen der „Denkschrift des IX. Deutschen Evangelischen Schulkongresses zu Potsdam." Berlin 1895. Verlag der Buchhandlung der Deutschen Lehrerzeitung. 230 S. Preis 3 M. Wir empfehlen dieses inhaltreiche Buch dringendst, schon um der Vorträge von Sem.-Dir. Dr. Voigt und Rektor Hindrichs und Red. Schrempfs Reden willen.

die Landlehrer, die Lehrer an den einklassigen Schulen (in Bezug auf Rekt. Hindrichs Vorschläge zur Lehrerkarriere). Das ist eine der schwersten Arbeiten die jemand verrichten kann, und wer darin etwas leistet, der ist ein Meister . . . An einer einklassigen Schule, unter den schwierigen Verhältnissen auf dem Lande, wo die Eltern die Kinder für sich in Anspruch nehmen, wo der Lehrer mit den Eltern vielfach in wirtschaftliche Beziehung kommt, zum Teil sogar von ihnen abhängig ist in Bezug auf seine Wiese und seinen Acker, da ist die Stellung des Lehrers so schwierig, daß es notwendig ist, etwas für den Lehrer zu thun.

2. Auf der Generalversammlung der deutschen Sittlichkeitsvereine in Essen,

September v. J., trat P. Wagner-Pritzerbe, der bekanntlich von der Konservativen Korrespondenz auch auf die Proskriptionsliste der socialistischen Geistlichen gesetzt ist, allerdings durchaus mit Unrecht, sehr warm für Dörpfelds Gedanken in Bezug auf die erziehliche Beeinflussung der nicht mehr schulpflichtigen Jugend ein, wie sie von Sem.-Lehrer Lettau in dieser Zeitschrift 1890 und neuerdings von Arno Fuchs in seiner Schrift „Der Erziehungsrat" dargelegt sind. Er citierte dabei direkt aus dem Ev. Schulblatt.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.[1])

Übersicht über die neuste Litteratur des Religionsunterrichts.

A. Biblische Geschichte.

Die biblische Geschichte in Lebensbildern. Ausgeführte Katechesen für die Oberstufe von **Johannes Kolbe**, Pastor und Kreisschulinspektor. Erster Teil. Das Alte Testament. Leipzig 1895, Wallmann. XVI und 218 S. Preis 2,60 M.; geb. 3 M.

Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments auf der Mittelstufe. Eine Anleitung zur Behandlung biblischer Geschichten in Gesprächslehrform. Bearbeitet von **Otto Zuck.** Zwei Teile. 3. verb. Aufl. Dresden 1894, G. Kühtmann. 238 u. 225 S. Preis I u. II 5,40 M.; geb. 6,40 M.

Anregung der Phantasie im biblischen Geschichtsunterricht. Herausgegeben von **Wichard Laukamm,** Seminarlehrer in Schleiz. Leipzig, 1895, Dürrsche Buchhandlung. 129 S. Preis 1,50 M.

Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments, als Heilsgeschichte ausgelegt und fruchtbar gemacht. Ein praktisches Handbuch für Lehrer und Seminaristen von **H. Kietz,** Regierungs- und Schulrat a. D. II Teile mit 8 Karten. Gera 1895/96, Th. Hofmann. 452 u. 333 S. Preis 3,60 M.; geb. 4 M. resp. 3 M.; geb. 3,50 M.

Evangelisches Religionsbuch zum Gebrauch in Lehrerseminaren und für Volksschullehrer. I. Teil. Das Alte Testament. Für den Religionsunterricht bearbeitet von **Rudolf Stolzenburg,** Königl. Sem.-Dir. in Sagan. Gotha 1894, Thienemann. 112 S. Preis 1,40 M.; geb. 1,80.

[1]) Wir hoffen in dieser Weise monatlich ein Gebiet der pädagogischen Litteratur als Jahresübersicht zusammenhängend besprechen zu können. Eine Reihe von Mitarbeitern ist zu diesem Zweck bereits gewonnen. Doch bemerken wir ausdrücklich nach wie vor, daß dieser zusammenfassende Wegweiser keinen Anspruch auf Vollständigkeit macht, wohl aber nach Möglichkeit alle wichtigeren Erscheinungen aus den betreffenden Gebieten berücksichtigen wird. Außerdem werden wir geeigneten Büchern größere Besprechungen widmen und auch kleine Einzelanzeigen, die nicht in den Rahmen der Übersicht passen, nicht ausschließen. Die Schriftleitung.

Digitized by Google

Bibelkunde zugleich **Praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte** von **J. H. Albert Fricke.** Zwei Bände. I. Band. I. Hälfte. Hannover 1895, Carl Meyer. 208 S. Preis 2 M.

Der religiöse Jugendunterricht. Auf Grund der neusten wissenschaftlichen Forschung für die Hand der Lehrer und Schüler sämtlicher evangelischer Lehranstalten bearbeitet von **Friedrich Steudel,** Pfarrer. Motto: „Ich hab's gewagt". I. Hauptteil. Die geschichtliche Grundlage. I. Heft. Die göttliche Offenbarung im Alten Testament. Heilbronn 1895, M. Kielmann. 79 S.

Biblische Geschichten für die vier ersten Schuljahre. (Vorstufe des „Biblischen Lesebuches für evangelische Schulen".) Bearbeitet von **Karl Voelker,** Rektor. Gera 1895, Th. Hofmann. 119 S. gr. 8. Preis 0,40 M.; geb. 0,50 M.

Biblische Geschichten für die Unterstufe. Mit einem Anhang von Gebeten. Von **Ernst Kornrumpf.** Leipzig 1895, Fr. Brandstetter. 53 S. Preis geb. 0,45 M.

Biblische Geschichten für die Mittelstufe. Zugleich für die Oberstufe von Schulen einfacherer Gestaltung. Mit einem Anhang von Gebeten. Von **Ernst Kornrumpf.** Leipzig 1895, ebendas. 135 S. Preis 0,75 M.

Reineckes biblische Geschichten für die Unterstufe. Neu bearbeitet von **G. Guden,** Kgl. Seminar-Direktor zu Mettmann. 5. Aufl. Hannover 1895, C. Meyer. Ausgabe A ohne Bilder. 48 S. Preis 0,30 M. Ausgabe B mit Bildern. 55 S. Preis 0,35 M.

Biblische Geschichten in einfacher Darstellung. Ausgewählt und bearbeitet für Schule und Haus von **Chr. Hamann** und **H. Paulsen,** Hauptlehrern in Hamburg. Hamburg 1895, C. Boysen. 72 S. Preis geb. 0,60 M.

Die Geschichte des Reiches Gottes. Ausgewählte Historien für Schüler im 1.—4. Schuljahre an der Hand der heil. Schrift erzählt von **A. Wolter,** Rektor. Berlin 1894, Georg Nauck. 91 S. Geb. 0,50 M.

Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament. Unsern lieben Taubstummen zum fleißigen Gebrauch in Schule und Haus dargeboten von **Fr. Koebrich,** Direktor der Provinzial-Taubstummenanstalt in Halle a. S. 5. verb. Aufl. Gotha 1895, Thienemann. 45 S. Preis kart. 0,75 M.

Es ist erfreulich, an den neueren Hülfsmitteln zum Religionsunterricht zu beobachten, daß sich zwei grundlegende Erkenntnisse je länger je entschiedener durchringen, die nämlich, daß die christliche Religion nicht in erster Linie *Lehre*, geoffenbarte Lehre, die die Menschen glaubend anzunehmen die Pflicht hätten, daß sie vielmehr, auf den göttlichen Ursprung angesehen, *Geschichte* ist und als menschliche Bethätigung sich in dem gesamten *Personleben* darstellt. Diese beiden Erkenntnisse sind im Begriff, eine allmähliche, aber gründliche Umwälzung des gesamten Religionsunterrichts herbeizuführen. Durch sie gewinnt namentlich die *biblische Geschichte* erst ihre principielle Wirkung im Organismus des Religionsunterrichts. Man erkennt jetzt klarer, warum man sie die Grundlage desselben nennt, nämlich nicht bloß die *formal-psychologische* Grundlage, insofern die religiösen Wahrheiten den Kindern zunächst nur in der anschaulichen Form von Geschichten vermittelt werden können, sondern auch die *sachlich* allein mögliche und richtige Grundlage, weil die göttliche Offenbarung nur in Form von Geschichte uns nahe gekommen ist.

In verschiedener Klarheit und mit ungleichem Erfolg werden die neuen Grundsätze aufgefaßt und durchgeführt. J. *Kolbe* spricht in seinem Vorwort von der allein befriedigenden „*neuen Methode*", die Schulrat Altenburg ihm aufgeschlossen, aber zeichnet uns kein Bild von der neuen Methode nach seiner Vorstellung. Deutlich wird nur, daß die neue Methode bedeutend schwieriger, aber auch fruchtbringender sich gestalten muß, indem sie es auf die Anleitung zur *geistigen Selbstthätigkeit* absieht; daß sie das Ineinandergreifen der verschiedenen Gebiete des Religionsunterrichts betont und daß sie das *persönliche* Moment der biblischen Geschichte im doppelten Sinne erfaßt hat: „Die Lebensbilder wirken unwillkürlich die Gesinnung beeinflussend. Charaktere werden den Kindern vorgeführt mit Licht und Schatten. Ein Charakterzug nach dem andern kommt zur Sprache. Die Kinder haben selbst zu prüfen, ob er schön oder häßlich ist! ob die That, die Rede, die Gesinnung gut oder böse ist. So lernen sie beschreiben, was gut und was böse ist und lernen auch unwillkürlich das Gute lieben und das Böse hassen . . . ." (XI). Der eigentümliche Vorzug der Kolbeschen Arbeit scheint mir nun der zu sein, daß er den Gedankengehalt jeder Geschichte an der Hand bestimmt präcisierter Fragen von dem Schüler gewinnen läßt. Sein Buch stellt ein sehr

erweitertes Dörpfeldsches Enchiridion dar, indem es außer den Antworten noch sehr reichliche verbindende Zwischenglieder giebt; auch die Fragen viel weiter auseinanderlegt, da die ganze Besprechung und Entwicklung daran aufgereiht ist. Die Fragen sind gut formuliert, könnten aber für das Eindringen in den Kern der Sache von Dörpfelds schlichtem und noch viel zu wenig beachteten Büchlein noch manches lernen. Auf Einzelheiten einzugehen haben wir hier keinen Raum, nur zu der Bemerkung: „die meisten (!) unglücklichen Ehen stammen daher, daß die Frauen herrschen wollen anstatt zu dienen" (20) erlauben wir uns ein doppeltes Fragezeichen zu machen, ein sachliches und ein pädagogisches.

Otto Zuck will ebenfalls „durch Anknüpfung an die in den Geschichten auftretenden Personen und vor allem durch Benutzung der von den Schülern gemachten Erfahrungen auf deren Herz und Gemüt einwirken — die neuen Formen mit dem alten Geiste ausfüllen." Die neue Form besteht darin, daß jede Lehreinheit in den vier Stufen Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung und Verwertung verläuft. Der Ton des Lehrgesprächs ist weit ungezwungener als bei Kolbe, die Frageform, auch wenn diese „Gespräche" nur für die Mittelstufe berechnet sind, müßte aber doch mehr die alten berühmten Fehler vermeiden. („Was kann Gott an einem gottlosen Wesen nicht haben?" „Wie wurde sie (die Potiphar) ihrem Manne?" I, 20 u. 100.) — In einem beigedruckten seitenlangen Panegyrikus auf Zucks Schriften heißt es allerdings gerade in Bezug auf unser Buch: „Die Frageform ist musterhaft"! Doch das gehört zur Pathologie unseres Recensionswesens.

Etwas Eigenartiges und Schönes bringt Wichard Laukamm. Er „mißt den Phantasiebildern eine fast ins Unendliche gehende Wichtigkeit bei" und behandelt 28 „zu diesem Zwecke sich besonders eignende Geschichten" des A. T. phantasiemäßig mit großer Virtuosität. Namentlich bei Joseph im Gefängnis ist die lebensvolle Kleinmalerei meisterhaft. Daß er nun bei diesem Ausmalen aller Vorstellungen bis ins Einzelste hie und da über die Schnur haut, würden wir ihm nicht schwer anrechnen, aber daß er in der Freude, ein „zu wenig beachtetes" Hilfsmittel des Unterrichts hoch zu Ehren zu heben, aus dem Mittel einen Zweck macht und „darzulegen bemüht ist, wie vor allem auch der biblische Geschichts-Unterricht der Bildung von Phantasiebildern dienstbar gemacht werden kann" — das müssen wir entschieden ablehnen. Die Phantasie soll im Dienste des biblischen Geschichtsunterrichts gepflegt werden, nicht umgekehrt. Die Kinderphantasie ist stets nur zu geschäftig, weit von der Sache abführende Seitenwege aufzusuchen: Laukamms Behandlung führt sie geflissentlich darauf. Das interessante Buch, von dem wir mit großem Vergnügen Kenntnis genommen, ist daher nur mit weiser Vorsicht und strenger Zucht im Unterricht anzuwenden. — Wie Laukamm dazu kommt, den K-Laut des ursprünglich griechischen Wortes akroamatisch mit einem französischen ç zu bezeichnen (S. 4), ist mir schleierhaft. Warum setzt man nicht allenthalben in Fremdworten statt des sinnlosen lateinischen c, das übrigens die Römer immer wie K aussprachen (Kikero!) einfach ein k resp. ein z?

Das zweibändige Handbuch von Kietz bringt am deutlichsten die beiden genannten neuen Erkenntnisse zur Geltung. „Gottes Reich auf Erden" . . . ist „selbst Geschichte". Diese „biblische Geschichte ist aber auch zugleich Lehre"; und weiter ist unsere christliche Religion „nicht bloß Geschichte und Lehre, sondern vor allen Dingen Leben und zwar ein Leben in der Gemeinschaft Gottes durch Christum". In diesem Sinne soll der biblische Geschichtsunterricht „die erziehliche Leitung des Menschengeschlechts durch Gott zur Anschauung bringen und überall das Interesse für die handelnden und redenden Personen wachrufen" III f., „so daß die Kinder die Geschichte an und in sich erleben, d. i. sich mit ihrer ganzen Teilnahme so in dieselbe versenken, daß sie mitfühlen und mittragen, was die handelnden Personen durchleben" (9); „die religiös-sittliche Vertiefung" fordert „das sittliche Urteil der Kinder heraus über das, was sie gesehen, gehört und in der Sache mit den handelnden Personen erlebt haben, daß sie merken und erkennen, wie hier seelische Vorgänge aus ihrer eignen Erfahrung und Zustände ihres eignen Gemütslebens gezeichnet sind" (13). Hier sehen wir die große neue Idee des „idealen Umgangs" noch viel klarer ausgesprochen als bei Kolbe. Auch Kietz zielt also bei der Vorführung der biblischen Geschichte, obwohl er den mehr abstrakten Gedanken der „Heilsgeschichte" zu Grunde legt, doch in erster Linie auf Lebens- und Charakterbilder ab. — So ganz will die Ausführung dieses Gedankens noch nicht gelingen, z. B. bei dem gruppierenden Lebensbilde des Herrn „zur Wiederholung", das in dem alten blassen Schema scholastischer Doktrin verläuft. Seine

Lehre und zwar zuerst „über seine Gottheit", seine Wunder, seine Weissagungen ꝛc. II 315 f. (vgl. dazu die Besprechung von Bangs Leben Jesu in Nr. 7 dss. Bl. 1895). Überhaupt scheint mir, daß in der dualistischen Kennzeichnung der Aufgabe des Religionsunterrichts, der sich einmal an den Kopf, „dann aber auch" „an das Herz zu wenden" habe, noch ein unabgeklärter Rest aus der alten intellektualistischen Anschauungsweise steckt, der von der neuen, Erbauung und Unterweisung in eins setzenden Methode noch nicht ganz aufgesogen ist. Wir stehen aber nicht an, dies Werk zu den besten seiner Art zu zählen; an denkender Durcharbeitung der Sachen läßt es die meisten weit hinter sich (z. B. in der Schilderung der Scham nach dem Sündenfall I 40), die ausgiebige Verwendung von Liederstrophen ꝛc., die maßvolle Berücksichtigung der kritischen Forschung im Alten Testament berührt sehr sympathisch; dazu ist die Ausstattung vorzüglich.

Stolzenburg[1]) bearbeitet das Alte Testament für Seminaristen und Volksschullehrer in straffer, knapper Zusammenfassung und Gliederung des Inhalts. Manches ist sehr glücklich formuliert — aus der Furcht vor Gott nach dem Sündenfall „entsteht das Meiden Gottes, das schuldbewußte Sich-selbst-ausschließen aus Gottes Gemeinschaft." Doch sind solche als Lernbücher zu verwertende Leitfäden bekanntlich großen Mißbräuchen ausgesetzt.

Fricke wiederum ergeht sich in seiner aus seinem großen Katechismuswerk bekannten Weise mehr in sinnender Betrachtung des alttestamentlichen Lehrstoffes, fleißig Altes und Neues aus zahlreichen Gewährsmännern zusammentragend. Das Buch entspricht durchaus seinem zweiten Titel; es ist ein „praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte" und will ganz richtig „die persönlichen, konkreten Träger der Heilsgedanken und Werkzeuge der Offenbarung in den Vordergrund" stellen, „damit ihrer Betrachtung das Wesen der Religion, die religiösen Grundwahrheiten und Grundthatsachen so recht ersehen werden können." Auch als Familienbuch möchten sich diese schlichten, breit angelegten Randglossen, Gruppierungen und „Rückblicke", dem Wunsche des Verfassers entsprechend, wohl eignen. Doch als „Bibelkunde" möchte ich sein Buch weniger gelten lassen. Unter Bibelkunde versteht man die Einsicht in den Inhalt und die Form der Bibel als eines heiligen Litteraturdenkmals und dazu gehören denn auch gewisse litterarische Untersuchungen, die doch füglich nicht ganz die neuere Schriftforschung („Kritik") als nicht vorhanden ansehen können. Etwas von den Erkenntnissen, wie sie einer der positivsten Theologen, Schlatter, in seiner „Einleitung in die Bibel" dem Bibelleser darlegt, müßte man in jeder „Bibelkunde" wiedergegeben erwarten.

Allerdings ein Unternehmen wie das des württembergischen Pfarrers F. Steudel, mit den Ergebnissen „neuster wissenschaftlicher Forschung", als unumstößlichen Thatsachen die bisherigen Anschauungen vom Alten Testament völlig umzustürzen und alle Gelehrtenhypothesen vor die Kinder zu bringen, muß entschieden von der Hand gewiesen werden, wie ich das in Bezug auf Steudel an einer andern Stelle näher begründet habe. Kritik gehört nicht in die Schule. Aber der Lehrer müßte in der That von dem Kampfe ums Alte Testament einige Kenntnis nehmen, wenn er auch nicht erwarten darf, in diesem Wirrsal sich schnell zurechtfinden und ein sicheres Urteil gewinnen zu können.[2]) Und was man wohl zum mindesten verlangen könnte, ist doch dies, daß der Lehrer von nun an die revidierte Lutherbibel zu Grunde legt und nicht kritiklos an einem irrtümlichen Texte festhält. Es ist mir sehr aufgefallen, daß auch diese neusten Bearbeitungen samt den meisten der gleich zu nennenden Historienbücher den revidierten Text ignorieren. Es bleibt bei der Bestrafung des Weibes nach dem Sündenfall ruhig die unrichtige Übersetzung bestehen: „dein Wille soll deinem Manne unterworfen sein," während nach der revidierten ganz etwas andres da steht.

Nur Voelker macht davon eine Ausnahme in seinen „biblischen Geschichten". Dies scheint mir überhaupt ein in jeder Beziehung mustergültiges Buch zu sein. „Die Aufeinanderbeziehung von Bibel (Sprüchen), Katechismus, Gebet und Lied" ist vortrefflich durchgeführt; sehr gut und fürs Auge deutlich sind die Geschichten gegliedert. Eine eigenartige Beigabe ist Luthers Katechismus mit durchgehender Rückverweisung auf alle

[1]) Vgl. die Besprechung von Stolzenburgs Leben Jesu. Evang. Schulblatt 1895, Nr. 7, S. 271, sowie überhaupt die andern Besprechungen aus unserm Gebiet und Nr. 1 S. 13 ff.

[2]) Die nächste Nummer wird einen Aufsatz über das Recht und Unrecht der Bibelkritik bringen.

Geschichten, „aus denen die Katechismuswahrheiten gewonnen werden;“ und zwar als Vorbereitung für den Konfirmandenunterricht. Die Geschichtsbehandlung will Voelker nach den „Herbartschen fünf Stufen“ verlaufen lassen, wobei ihm freilich das Versehen begegnet, die „Zielangabe“ als erste „Stufe“ zu zählen. Die Ausstattung dieses Historienbuches ist eine für ein Schulbuch so ungewöhnlich glänzende, was Papier und Druck anlangt, und im Verhältnis dazu der Preis ein so geringer (geb. 0,50 M.), daß dem Verleger Th. Hofmann-Gera, der auch Kieß' Bücher verlegt, besonderer Dank dafür gebührt; wir können ihm und dem Herausgeber nur wünschen, daß dieser Dank durch Einführung des trefflichen Buches in recht viel Schulen realisiert werde.

Kornrumpf giebt die biblischen Geschichten in zweifacher Form heraus, für die Unterstufe und Mittelstufe. Auf der Unterstufe möchte er das Alte Testament ganz ausgeschlossen wissen: „Einmal, damit das noch unschuldige und unerfahrene Kindergemüt dieser Unterrichtsstufe nicht mit dem schweren Ballast alttestamentlicher Sünde und Strafe belastet und dadurch die Luft der Kinderstube, die doch hell und rein wie das Kindesherz sein soll, in eine schwüle, das Gemüt beängstigende und niederdrückende Gewitterluft verwandelt wird.“ Die Erzählung verläuft in kurzen, einfachen Sätzen, die Auswahl der Lieder, Gebete und Sprüche ist gut. Die Ausgabe für die Mittelstufe, 62 Geschichten aus dem Alten und 66 aus dem Neuen Testament, ist sehr reichhaltig. Sprüche und Liederverse sind wie auch in den andern genannten Historienbüchern beigefügt.

Der Kornrumpfschen Unterstufe ist Gudens Bearbeitung von Reinecks biblischen Geschichten für die Unterstufe ähnlich; doch schließen sich hier die Sätze schon viel enger an den biblischen Text an; es sind nicht so viele Punkte dazwischen. Die Zugabe der Bilder in Ausgabe B ist bei der geringen Preiserhöhung ganz annehmbar; mißlich ist dabei, daß das Kind sich die dogmatisch sehr irreführende Vorstellung einprägt, der Herr Jesus sei mit einem steten Heiligenschein über die Erde gewandelt, und gewiß wird sich auch ein witziger kleiner Beschauer der Bilder finden, der darüber grübelt, warum er diesen Schein wohl gerade bei dem Einzug in Jerusalem abgelegt habe! Das Bild vom zwölfjährigen Jesus und namentlich den grotesken Holzschnitt von David und Goliath möchte ich beanstanden; bietet man einmal den Kindern in Schulbüchern Bilder, so müssen sie auch tadellos sein.

Die besonderen Vorzüge von Hamann-Paulsens biblischen Geschichten und A. Wolters wohl nicht ganz zutreffend „Die Geschichte des Reiches Gottes“ benannten Historienbüchlein habe ich noch nicht recht ermitteln können. Hamann-Paulsen brauchen den revidierten Text, wie aus dem Wort an Kain „und nach dir hat sie Verlangen“ (statt „laß du ihr nicht ihren Willen“) ersichtlich; aber nicht konsequent; in der oben erwähnten Stelle 1 Mos. 3, 6 setzen sie den alten Luthertext, wo Voelker richtiger die verfänglichen Worte „dein Verlangen soll nach deinem Manne sein“, ausläßt. Letzterer hat in einem besonderen Begleitwort seine „pädagogischen Grundsätze“ ausgesprochen, aber dem Recensionsexemplar nicht beigeben lassen.

Koebrich bearbeitet die biblischen Geschichten für die Taubstummen in aller Knappheit und den kürzesten Sätzen, 25 Geschichten aus dem Alten und 30 aus dem Neuen Testament. Warum bei so enger Auswahl gerade die Geschichte von Elisas alttestamentlicher Rache an den 42 Knaben stehen bleiben mußte, ist mir nicht recht klar geworden.

Es ist ja überhaupt bei den neueren Historienbüchern das Streben unverkennbar, das pädagogisch Zweifelhafte aus den alttestamentlichen Geschichten mehr und mehr auszuscheiden. Als Charakteristikum kann dabei „Simson“ gelten; an dem scheidet sich alte und neue Anschauung; keins der hier vorliegenden Schulbücher bringt seine Geschichte! Hamann-Paulsen geben aus der Zeit zwischen Josua und Eli-Samuel außer Ruth nur Gideon, den die übrigen ebenfalls weglassen.

So viel von der biblischen Geschichte. Die Fortsetzung unseres Berichts wird zeigen, ob die genannten reformierenden Einsichten auch auf den Katechismus- und übrigen Religionsunterricht Anwendung gefunden haben. R—n.

(Schluß folgt.)

Dr. A. Pohlmanns in der letzten Nummer d. Ztschr. veröffentlichte **Promemoria** über Religionsunterricht und Schulaufsicht ist im Sonderdruck bei C. Bertelsmann erschienen, erweitert um einen längeren Anhang. Wir werden darauf zurückkommen. Preis 0,40 M. (20 Ex. für 6 M.)

Evangelisches Schulblatt.

Februar 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Bemerkungen zur Bibelrevision und zur „Parallel-Bibel"

oder

Über Recht und Unrecht der Bibelkritik.

I.

Der Streit um die Bibel ist, zumal in unserm Westen, in die Massen geworfen. Soll nicht noch mehr Zersplitterung und Erbitterung, als leider schon der Fall ist, in den evangelisch interessierten Kreisen um sich greifen, so muß ganz besonders auch der Lehrer sich um ein klares Urteil in diesem sehr verwickelten Problem bemühen. Nur wenn er eine sichere und nüchterne Einsicht in den Stand der Frage hat, kann er die Schüler auch zu der rechten positiven Stellungnahme zur heiligen Schrift anleiten. Es ist also nicht Vorwitz, wenn er sich um diesen schweren Streit der Theologen kümmert, sondern seine Pflicht. Wenn irgend jemand, so ist der Lehrer doch berufen, sich darüber klar zu werden, was der evangelische Christ an der Bibel und ihrem Wortlaut hat.

Was sieht und hört er nun von diesem Kampf, wenn er überhaupt über dem verwirrenden Kampfgetöse etwas Deutliches zu sehen und zu hören vermag? Die Bibel ist ein Buch voller Fehler, muß wissenschaftlich kritisch wie jedes andere litterarische Produkt des Altertums behandelt werden, es ist eben ein Buch wie jedes andere Buch — so heißt es auf der einen Seite; und um so energischer ertönt auf der anderen Seite, auf die wir bisher zu hören gewohnt waren, weil da Glaube, Frömmigkeit und Pietät gepflegt wird: Hütet euch vor der „Giftspinne der Kritik", gebt dem Teufel keinen Finger, laßt nicht einen einzigen, auch noch so unbedeutend erscheinenden Stein aus dem Worte Gottes ausbröckeln. Die Bibel ist das Wort Gottes, vom heiligen Geiste eingegeben (inspiriert) und darum unfehlbar. Alle Kritik ist ein Meistern Gottes und seines Wortes. Wie kommt so ein hochmütiger Gelehrter dazu, die Apostel und Propheten, einen Gottesmann wie Moses kritisieren zu wollen, dem Abraham, dem Vater der Gläubigen, die Existenz absprechen, ja am Ende gar dem Herrn Christus selbst Fehler und Irrtümer zuschreiben zu wollen? Hinweg, hinweg mit solchem Frevel!

Jeder Bibelverehrer — und wie diese ganze Abhandlung aus einer Besprechung in einer Lehrer-Bibelkonferenz hervorgegangen ist, so möchten wir auch

hier über das ernste Problem als im Kreise von „Bibelverehrern" verhandeln — weiß sich durch Erziehung, Gewohnheit und eigene fromme Überzeugung zunächst auf die letztere Seite gestellt. Ist ihm aber neben der Gabe des Glaubens und des Gehorsams auch die der Wahrhaftigkeit und des rastlosen Erkenntnisstrebens zu teil geworden, hat er etwas gekostet von der geschichtlichen Bildung unseres Zeitalters, so erheben sich doch bald Fragen für ihn in Bezug auf die Bibel. „Die Bibel ist das göttliche Wort und als solches fehllos." Gut, aber welche Bibel? Die deutsche, Luthers Übersetzung, die ich in der Hand habe? Schwerlich, denn so eben hat ja die Kirche eine Revision dieser Übersetzung veranstaltet und, wie ich sehe, recht viele Stellen der Lutherbibel abgeändert, also damit viele Fehler der heiligen Schrift in der Form, wie sie das Volk bisher gebraucht, festgestellt. Kann ich nun ohne weiteres das Vertrauen haben, daß die revidierte Bibel das ursprüngliche Gotteswort vollkommen treu und rein wiedergiebt? Ich möchte das wohl glauben; aber nun hat da die in positiven Kreisen sehr angesehene Firma Bertelsmann in Gütersloh eine Parallel-Bibel[1]) herausgegeben, in der neben die „Verdeutschung" der heil. Schrift durch Luther eine „wortgetreue Übersetzung" gesetzt ist, wo ich nun schwarz auf weiß ganz unmittelbar verfolgen kann, wie wenig genau doch Luther uns den heiligen Urtext vermittelt hat! Das, was bisher als Bibel allgemein galt, worüber gepredigt, woraus die vielen Sprüche gelernt, deren Worte so unzähligemal zur Erbauung und Bestrafung, zur Belehrung und zum Troste gebraucht worden und noch werden, ist also gar nicht das eigentliche reine Gotteswort im „wortgetreuen" Sinne, sondern nur eine „Verdeutschung" desselben. Ja, wie steht es dann mit der Inspiration, die doch eben in der Eingebung der Worte bestehen soll? Dann können wir, wenn wir keine wörtliche Übersetzung haben, diesen Begriff doch gar nicht auf unsere deutsche Bibel so einfach übertragen!

Aber die Theologen haben doch in dem hebräischen und griechischen Grundtext das lautere, fehllose Wort Gottes! Nun, zunächst will diese Beruhigung doch nicht so ganz mit dem evangelischen Gedanken von dem allgemeinen Priestertum der Gläubigen stimmen; jeder evangelische Christ müßte doch persönlich Gott mit sich reden hören, wenn er die Bibel liest, auch ohne Griechisch und Hebräisch gelernt zu haben! Und sodann, wenn wir die gläubigen Gelehrten

[1]) Parallel-Bibel oder Die heilige Schrift Alten und Neuen Testaments in der Verdeutschung durch D. Martin Luther nach der Originalausgabe von 1545 mit nebenstehender wortgetreuer Übersetzung nach dem Grundtext. 3 Bde. 12 M., geb. 17 M., in 1 Bd. 15 M. oder in 24 Lief. à 0,50 M. Gütersloh 1888, C. Bertelsmann. Da u. W. dieses ausgezeichnete Übersetzungswerk, das durch die Nebeneinanderstellung des wortgetreuen Textes neben dem Lutherschen seine besonderen Vorzüge hat, früher in dieser Zeitschrift noch nicht besprochen wurde, so benutzen wir gern die Gelegenheit, auf dies vortreffliche Hilfsmittel zu eindringenderem Schriftverständnis dringend aufmerksam zu machen.

fragen: „Freut ihr euch nicht, das echte und urſprüngliche, inſpirierte Gotteswort zu beſitzen,“ ſo müſſen ſie einigermaßen verlegen zugeſtehen: Ach, auch wir haben ja den heiligen Text nicht aus erſter Hand; er iſt ja durch ſo unzählige Hände hindurch gegangen und ſo unzählige Male abgeſchrieben worden, daß es der allergrößten Mühe und Sorgfalt der Gelehrten ſeit Jahrzehnten bedarf, um einen einigermaßen zuverläſſigen Text herzuſtellen und an vielen, vielen Stellen, zumal im Alten Teſtament, müſſen wir überhaupt darauf verzichten, einen verſtändlichen Text zu gewinnen, ſo verdorben iſt er vielfach; der eigentliche Sinn kann da oft nur von fern vermutet oder erraten werden. Auch der Laie kann ſich ja hiervon leicht überzeugen, wenn er die große Überſetzung des Alten Teſtamentes von Kautzſch zur Hand nimmt, die jetzt als die beſte angeſehen wird, und da zu ſeinem Schrecken gewahr wird, an wie zahlloſen Stellen, z. B. der Pſalmen, Lücken ſich befinden, Auslaſſungspunkte ſtehen, weil der Text, den die jüdiſchen Schriftgelehrten zur Zeit Jeſu oder kurz vorher feſtgeſtellt haben, gar keinen Sinn giebt. Alſo, der urſprüngliche inſpirierte Text der heiligen Schrift iſt eine Abſtraktion, in Wirklichkeit gar nicht vorhanden, weder in der Überſetzung noch im Original.

Der Bibelverehrer, der ſich dieſe unzweifelhaften Thatſachen zum erſten Male klar macht, mag wohl ſchwer erſchüttert daſtehen und ängſtlich fragen: Ja, dann haben wir ja gar nichts Feſtes mehr, woran man ſich halten kann; dann iſt es ja mit dem Vertrauen auf das inſpirierte Wort Gottes nichts mehr; das „feſte prophetiſche“ Wort, das uns durch die Inſpirationslehre als gegen alle Anzweifelung geſichert vorgeſtellt wurde, iſt alſo eigentlich nicht vorhanden? Nun kommen vielleicht theologiſche Freunde und ſuchen ſolchen beſorgten Bibelverehrer ſchnell damit zu beruhigen, daß es ſich bei all dieſen Überſetzungsfehlern nur um Ungenauigkeiten, bei all den Textverſchiedenheiten, Lesarten, Verderbniſſen immer nur um Kleinigkeiten handelt, wodurch der wahre Inhalt, der Kern des Wortes Gottes gar nicht berührt werde. Das mag im weſentlichen wahr ſein, iſt aber zur Beantwortung der Zweifelfrage nicht hinreichend; denn nicht darum, ob der Kern der Bibel, der Hauptinhalt durch dieſe Mängel hinfällig oder unſicher werde, handelt es ſich, ſondern darum, ob der evangeliſche Chriſt ſich auf den einzelnen Spruch als ſolchen als auf Gottes Wort verlaſſen kann. Und da kann man doch unmöglich immer von Kleinigkeiten reden. Das ſoll hier nicht weiter ausgeführt werden. Den aufmerkſamen Bibelleſer bitte ich nur, die revidierte Überſetzung, — und wer ſie noch nicht beſitzt, der beſtelle oder kaufe ſie gleich heute (ſchon für 1,50 M. die ganze Bibel zu haben), denn ſonſt darf er jetzt in Bibelfragen nicht mehr mitreden! — zur Hand zu nehmen und folgende Stellen mit dem alten Luthertext zu vergleichen: 2. Moſ. 12, 36, das berühmte „Leihen“ und „Entwenden“ der Israeliten beim Auszug; Pſ. 139, 5, wo durch die Verbeſſerung der Überſetzung einer religiös ſehr bedenklichen Auffaſſung vor-

gebeugt wird, als ob Gott all unser Thun „schaffe"; Mal. 2, 16, wo nach Luther das Verstoßen der Ehefrau von Gott gebilligt wurde, während das Gegenteil dasteht; Luk. 17, 3, wo Luthers Übersetzung den unevangelischen Gedanken an die Hand giebt, das Vergeben dürfe erst auf die Besserung folgen, während nur die Reue als Bedingung gesetzt ist; Röm. 13, 5, eine Stelle, die in der bisher geltenden Wiedergabe den Gehorsam gegen die Obrigkeit als einen nur erzwungenen erscheinen lassen konnte; ferner sind Anstöße und Sinnwidrigkeiten getilgt an den Stellen: 1. Mos. 4, 2; 27, 39 (Esaus Segen); 49, 22; Jes. 9, 1 und 3; 11, 3; 46, 3; 60, 4; 66, 9; Ps. 8, 4—7 (besonders zu beachten); 15, 4; 126, 4; 128, 3; namentlich aber die bekannte Hiobstelle von der Auferstehung des Fleisches, wonach das Lied „Jesus meine Zuversicht" gedichtet ist, Hiob 19, 25—27. Ganz unmöglich lassen sich diese Stellen alle als Kleinigkeiten bezeichnen.

Es sind also keineswegs nur Anstöße und Zweifelfragen, die von der modernen, als „ungläubig" übel beleumdeten Kritik wider die Sicherheit und Fehllosigkeit des Schriftwortes aufgebracht werden. Durch die offizielle kirchliche Bibelrevision und unanfechtbare Übersetzungswerke werden wir auf sie hingewiesen. Aber selbst wenn es sich an allen genannten Stellen nur um bedeutungslose Abänderungen handelte, selbst wenn nachgewiesen werden könnte, daß die jetzige revidierte oder „durchgesehene" Bibelübersetzung überall dem Sinne nach genau mit dem Grundtext übereinstimmte, selbst wenn jene zahllosen Verschiedenheiten der Lesarten und Verderbnisse des Grundtextes immer nur „Kleinigkeiten" beträfen, so wäre doch für einen klar denkenden Bibelleser durch die Einsicht in den dargelegten Thatbestand das naive Vertrauen auf die Irrtumlosigkeit der hl. Schrift erschüttert. Haben wir an irgend einer Stelle nicht mehr das ursprüngliche unzweifelhafte Wort der von Gott berufenen Verfasser, so ist damit eben ein Stein dieses hehren Baues ausgebröckelt; und wer entscheidet in der evangelischen Kirche darüber, was Kleinigkeiten in göttlichen Dingen sind und was nicht? Kurzum, eine ganz schlichte, nüchterne Betrachtung der Bibelrevision und der Parallelbibel drängt ganz zwingend die Erkenntnis auf, daß die Inspirationsvorstellung in der bisher geltenden Form der unbedingten Zuverlässigkeit des Schriftbuchstabens nicht haltbar ist. — Wir müssen aber die Frage noch weiter verfolgen.

Auch wenn wir einen ganz einwandfreien, echten („authentischen") Text und Kanon und dazu die vollkommenste Übersetzung besäßen, was könnten sie uns helfen, da wir keine Auslegung der Bibel haben, die sich als die einzig richtige darböte mit Ausschluß aller möglichen Irrungen? Bekanntlich hat die gemeinsame Grundlage der als inspiriert anerkannten heiligen Schrift nicht das Auseinandergehen in die verschiedensten Kirchen und Sekten verhindert, die sich alle auf dasselbe fehllose Gotteswort berufen und doch sich gegenseitig Glauben und Seligkeit

abſprechen. Wer aber hat recht? Alſo, um unſers Glaubens völlig gewiß zu ſein, bedürften wir nicht nur der Zuverſicht, daß jedes von den Propheten und Apoſteln geſchriebene Wort unmittelbar aus Gottes Munde ſtamme — das bedeutet ja die Inſpirationslehre — ſondern ebenſo die Beruhigung, daß Gott weiter für einen inſpirierten Text und Kanon, für eine inſpirierte Überſetzung und für eine inſpirierte Auslegung geſorgt habe. — Daß dies keine beliebig ausgedachten Anforderungen ſind, zeigt ja am beſten der Vorgang der katholiſchen Kirche; dieſe hat in ihrem Dringen auf äußere Bürgſchaften und Stützen einen inſpirierten Text und Kanon, eine inſpirierte Überſetzung in ihrer Vulgata und iſt auch ſo glücklich, ſeit 1870 ein unfehlbares Auslegungstribunal in der Entſcheidung des Papſtes zu beſitzen. Da iſt alſo allem Streit, aller Ungewißheit und Beunruhigung der Gläubigen definitiv ein Ende gemacht, da wird die Pflicht der Demut gegen Gottes Wort vollkommen geübt, da iſt das heilige Buch vor aller Pietätsloſigkeit ſicher geſtellt, denn da wird es ja überhaupt nicht mehr geleſen!

Solche feſten Garantien und unerſchütterlichen Pfeiler der Glaubensgewißheit ſind aber dem Proteſtantismus verſagt. Und wir müſſen der ſtrengen Wahrheit ganz rückhaltlos ins Geſicht ſehen lernen, daß es uns ſchlechterdings nichts hilft, wenn wir mit unſern alten Dogmatikern an die Stelle des unfehlbaren Papſtes die unfehlbare Bibel ſetzen. Denn die Bibel kann ja in den zahlloſen Streitfällen und Meinungsverſchiedenheiten nicht, wie der Papſt, die Parteien, die ſich alle auf ſie berufen, mit einer unzweideutigen Entſcheidung: Du haſt recht und ihr andern habt alle unrecht, zur Ruhe verweiſen. Und auch die Bekenntniſſe geben nicht ſo ohne weiteres die letzte Entſcheidung, denn ſie wollen ja ſelbſt wieder an der oberſten Norm der heiligen Schrift gemeſſen werden. Die Ungewißheit und der Kampf iſt alſo als uns von Gott verordnet anzuerkennen; wir ſollen nicht in trägem Beſitz der Wahrheit uns ſchlafen legen. Nicht einmal des fehlloſen Wortes der heiligen Schrift dürfen wir uns verſichert halten mittels einer Inſpirationslehre, die eben den Dienſt nicht leiſten kann, zu dem ſie gefordert und aufgeſtellt iſt. Es kommt nämlich dazu, daß auch in Bezug auf den urſprünglichen Text der heiligen Schrift, ſelbſt wenn er feſtzuſtellen wäre, jene Annahme der Inſpiration *unhaltbar* iſt. Sie entſpricht nicht dem klar vorliegenden Thatbeſtande. — Die Hebräer ſchrieben bekanntlich ohne Vokale, was ſo lange keine Schwierigkeiten macht, als die Sprache im Munde des Volkes lebendig iſt. Iſt ſie aber zur bloßen Schriftſprache geworden, ſo erhebt ſich die Frage, wie die vokalloſen Schriftzeichen zu deuten ſind. Eine Deutung des altteſtamentlichen Textes haben uns nun allerdings die jüdiſchen Schriftgelehrten gegeben, indem ſie den Text mit Vokalzeichen verſahen. Aber nun fragt ſich eben: iſt die ſo uns überlieferte Textgeſtalt auch wirklich die richtige, dem inſpirierten erſten Text entſprechende, mit andern Worten, ſind die Vokalzeichen ebenfalls

inſpiriert? Konſequente Apologeten der Inſpirationstheorie behaupten es. Aber ſie ſtammen doch von jüdiſchen antichriſtlichen Schriftgelehrten aus dem 13. Jahrhundert! — So viel nur über die Textform. Nun der Inhalt. Dem aufmerkſamen Bibelleſer können die zahlreichen Verſchiedenheiten und Abweichungen in Berichten über dieſelben Vorgänge unmöglich entgehen, z. B. in den Evangelien, die das Leben des Herrn im weſentlichen gleichartig, in Einzelheiten aber ſehr abweichend darſtellen; vgl. die beiden Berichte über die Verſuchung oder die verſchiedenen Faſſungen des Vaterunſers, der Seligpreiſungen ꝛc. bei Matthäus und Lukas, weiter die Unvereinbarkeit der Anſetzung des Todestages bei den Synoptikern und Johannes, die Abweichungen in der Auferſtehungsgeſchichte; der eine Evangeliſt nennt zwei Blinde, die Jeſus in Jericho geheilt, der andere nur einen. Das alles ſind gewiß nur Kleinigkeiten, die der Zuverläſſigkeit des Lebensbildes Jeſu keinen Eintrag thun, aber der Lehre von der Wortinſpiration thun ſie allerdings Eintrag, denn es iſt doch nun einmal eine unvollziehbare Vorſtellung, daß der heilige Geiſt das Gebet des Herrn oder die Seligpreiſungen und viele andere Sprüche das eine Mal ſo, das andere Mal anders diktiert haben ſollte. Dazu kommt die intereſſante Beobachtung, daß im Johannesevangelium einmal ſelbſt die Zeitbeſtimmung der Synoptiker berichtigt wird durch die Bemerkung: Johannes (der Täufer) war aber noch nicht ins Gefängnis gelegt, Joh. 3, 24, vgl. Matth. 4, 12, Mark. 1, 14. Und wie will man gar im Alten Teſtamente ohne unwahrhaftige Künſteleien und Gewaltſamkeiten, — „Harmoniſtik“ nennt man's, jene traurige Frucht einer irrenden Inſpirationstheorie, — Berichte mit einander vereinigen wie die über das Verhältnis von David zu Saul, 1. Sam. 16, 19—23 und 17, 55—58 und vieles Ähnliche? — Die an jener bequemen Vorſtellung von der Eingebung aller Bibelworte kleben, müſſen ſich die Anfrage gefallen laſſen, ob ſie überhaupt ihre Bibel aufmerkſam leſen!

Sodann müſſen wir fragen: So gewiß wir bei den Propheten und Apoſteln, wenn ſie ſo tief ergreifend Gottes Willen und Wahrheit uns künden, unter dem Eindruck ſtehen, ihr Wort und Evangelium iſt Gottes Wort und Evangelium; ebenſo gewiß ergreift uns z. B. bei den Lob-, Buß- und Vertrauenspſalmen doch zunächſt das unmittelbare Menſchliche an dieſen Herzensergüſſen. Das berührt uns gerade ſo tief und ſchlägt verwandte Seiten unſeres Herzens an, daß wir fühlen, es ſind Menſchen von Fleiſch und Blut, Menſchen, die wie wir gefühlt, gelitten, gerungen, ſich gebeugt unter Gott und durch Gott ſich haben ſtärken laſſen. Müßten wir alſo nicht gerade um das Ergreifendſte und Erhebendſte an dieſen Bekenntniſſen der alten Frommen kommen, wenn wir das alles mit der Vorſtellung zu leſen hätten, daß es nicht aus dem innerſten Herzen jener Dulder und Bekenner gefloſſen, ſondern ihnen von außen her durch eine höhere Macht eingeflößt und diktiert worden? Und ferner: haben die Evangeliſten und

die übrigen bibliſchen Geſchichtserzähler ſich alles einfach durch den Geiſt geben laſſen oder bemerkt uns nicht Lukas ausdrücklich, daß er ſelbſt wie ein rechter Hiſtoriker gewiſſenhaft geforſcht und kritiſch geprüft habe, welches die beſten und richtigſten Berichte über das Leben des Herrn wären (Luk. 1, 1—4)?

II.

Alſo, die alte Inſpirationslehre reicht nicht aus; ſie leiſtet den erwarteten Dienſt der Gewißmachung des fehlloſen Schriftbuchſtabens nicht und ſie entſpricht nicht dem litterariſchen Thatbeſtande der Bibel. Vielmehr weiſt uns die heil. Schrift ſelbſt auf die Kritik und ihre Notwendigkeit hin (vgl. jene Beiſpiele bei Johannes und Lukas und die Unterſcheidungen des Paulus zwiſchen ſeiner Meinung und des Herrn Gebot 1. Kor. 7, 25, vgl. auch 1. Kor. 3, 12). In der That, wir können ohne Kritik, d. h. ohne Prüfung auch der heiligen Schrift gegenüber nicht auskommen. Die Gelehrten haben zu prüfen, welches der beſte Text ſein möge und gerade der fromme Theologe Bengel iſt der Vater der Textkritik. Sie haben durch Vergleichung das rechte Verſtändnis des Textes zu ermitteln, die richtige Überſetzung feſtzuſtellen und unter fortgeſetzter Forſchung und Prüfung in immer zuverläſſigerer Schriftauslegung fortzuſchreiten. Und im gewiſſen Grade ſind wir alle an dieſer Arbeit beteiligt. Der einzelne evangeliſche Chriſt, dem die Bibel ja als Gnadenmittel in die Hand gegeben iſt, hängt ſich leicht bald an dieſes bald an jenes Schriftwort feſt und manchem iſt ſo ein aus dem Zuſammenhang geriſſenes und darum mißverſtandenes Wort verhängnisvoll geworden. Schrift muß eben durch Schrift erklärt werden; ein verkehrt oder einſeitig gebrauchtes „Es ſtehet geſchrieben" muß ſich immer ein „Wiederum ſtehet auch geſchrieben" an die Seite oder gegenüber ſtellen laſſen; alſo es iſt zu vergleichen, zu unterſcheiden, zu prüfen, und das iſt eben Kritik. Wie ſollten wir ſonſt ohne Kritik z. B. zum rechten Verſtändnis und Gebrauch des Alten Teſtamentes gelangen? Bekanntlich berufen ſich die Mormonen auf die im Gotteswort geſtattete Vielweiberei, Cromwell auf die gottgewollte Ausrottung der Feinde, Calvin auf die Theokratie des Alten Teſtaments. Da muß Kritik geübt werden, das Alte Teſtament an das Neue gehalten und erkannt werden, daß der Geiſt des Elias und der Rachepſalmen nicht der Geiſt Chriſti iſt (Luk. 9, 54 ff.) Nur Einem war der Geiſt gegeben „ohne Maß", Chriſto, den andern allen mit Unterſchied, alſo iſt Unterſcheidung nötig. Suchet, forſchet in der Schrift, ſagt Chriſtus, denn ſie iſt's, die von mir zeuget (Joh. 5, 39). Alſo, der Maßſtab für die Beurteilung des Göttlichen und Ewiggültigen in der Bibel iſt Chriſtus; in dem Maße, als ſie ein lebenvolles und lebenzeugendes Zeugnis von Chriſto iſt, iſt ſie göttlich, gültig für uns. Ohne Kritik aber geraten wir in die ſchlimmſten Irrtümer.

Ist nun so schon bei dem praktischen Gebrauch der Schrift als Erbauungsbuch oder als Gnadenmittel die Pflicht der Vergleichung und Prüfung, der Scheidung und Unterscheidung oder die Kritik für jeden forschenden Christen unerläßlich, wie viel mehr für die, welche die Kirche zu Dolmetschern der Gottesoffenbarung in der heiligen Schrift ordnungsmäßig bestellt hat, für die Theologen, namentlich die, denen insbesondere die wissenschaftliche Schriftforschung als Lebensberuf befohlen ist! Diese Fachleute sind nun in einer schwierigen Lage. Es ist ihr Amt zu untersuchen, wie es ursprünglich mit dem Schrifttext, mit den einzelnen Schriften und ihren Verfassern, mit den Zeitumständen und der eigentümlichen (individuellen) Anschauung der verschiedenen Propheten und Apostel, mit der Entstehung der israelitischen und christlichen Religion bestellt gewesen ist, kurz alles, was mit Form und Inhalt der Bibel zu thun hat. Wenn sie nun bei dieser Untersuchung finden, daß vieles gar anders sich verhalten hat, als die Christen bis dahin annahmen, was sollen sie dann thun? Sollen sie ihre Ergebnisse für sich behalten oder mitteilen? Schweigen sie, so versündigen sie sich gegen ihren Auftrag und Beruf, teilen sie's mit, so geben sie Anstoß als solche, die altgeheiligte Überlieferungen antasten und umstürzen. Denn weil wir Gottes heiliges Wort nicht anders als in diesem bestimmten Gefäß der heil. Schriften haben, so ist uns auch durch den Inhalt das Gefäß geheiligt und damit auch alle die menschlichen Meinungen und Deutungen, die im Verlauf der Geschichte der heiligen Schrift mit ihr selbst verschmolzen sind. Daher empfindet namentlich der Sachunkundige, dem bis dahin jeder in seiner Lutherbibel gedruckte Buchstabe als unverfälschtes Gotteswort galt, jene pflichtgemäße Untersuchung der hierher gehörigen Fragen, insbesondere jede Beanstandung in Bezug auf Authentie und Verfasserschaft der heiligen Schriften als Angriff gegen Gottes Wort selbst. In Wirklichkeit sind es aber zunächst nur menschliche Meinungen, und Überlieferungen über Gottes Wort, die erschüttert und preisgegeben werden. Die Überschriften über den Psalmen z. B. sind nachweislich viel später hinzugekommen, die Angabe Ebräerbrief des St. Paulus in älteren und jetzt noch in englischen Bibeln — dergleichen gehört zu den menschlichen Meinungen. Ob z. B. der zweite Teil des Buches Jesaia, Kap. 40—66, der sich von dem ersten durch äußere und innere Merkmale ganz wesentlich unterscheidet, von dem Propheten Jesaia um 700 geschrieben ist oder im babylonischen Exil im 6. Jahrhundert, das hat nichts mit der Geltung von Gottes Wort zu thun und doch erschien jene Behauptung vielen als Herabwürdigung des Wortes Gottes. Die Annahme, daß die Bücher Mosis oder die Geschichtsbücher aus verschiedenen Quellen zusammengearbeitet sind, setzt den religiösen Wert dieser Schriften nicht im mindesten herab und doch erscheint sie manchem Christen als sehr bedenklich. Er erwägt nicht, welche Auffassung die wahrhaftigere, also der religiösen Schätzung der Schrift würdigere ist: die, nach welcher z. B. die doppelte Erzählung von Davids Vor-

ſtellung vor Saul urſprünglich von verſchiedenen Berichterſtattern herrührt oder die, welche derartige offenbar widerſprechende Darſtellungen wohl oder übel demſelben Verfaſſer zur Laſt legt. Wenn die Kritik die Geſchichte von der Ehebrecherin aus dem Johannesevangelium als unecht hinausweiſt, ſo ſollte man nicht über eine frivole Kritik ſchelten, die darauf aus ſei, ein Blatt nach dem andern aus der Bibel herauszureißen, ſondern fragen, ob nicht der fromme, ſtreng kirchliche Nationalökonom Roſcher recht hat, wenn er erklärt, es wäre ihm eine Erleichterung geweſen zu erfahren, daß er jenen Ausſpruch über die Ehebrecherin nicht wirklich Jeſu zuzuſchreiben habe. Alſo die Kritik zerſtört nicht bloß, ſondern thut auch ſehr poſitiv-erbauende Arbeit. Eine nur zerſtörende Kritik hätte in der Kirche keinen Platz; die hätte ſich ſelbſt das Urteil geſprochen. Nun verdanken wir aber in der That einer gewiſſenhaften hiſtoriſchen Bibelkritik die allerwichtigſten Einſichten, die für das tiefere Verſtändnis des Evangeliums, alſo des Wortes Gottes geradezu unentbehrlich ſind: die Einſicht in die Geſchichte des Reiches Gottes und in die Zeitverhältniſſe, unter denen die heiligen Männer auftraten, ſo daß ſie uns viel konkreter, lebensvoller vor Augen ſtehen, ferner in die unendliche Mannigfaltigkeit und den Reichtum, ſowie in das geſchichtliche Hervortreten der göttlichen Wahrheiten, wie ſie ſich in den verſchiedenartigſten Individualitäten der Propheten und Apoſtel nach und nach ausgeprägt haben, während man früher bei der unkritiſchen Schriftforſchung alles in eins nur ſah, keinen Unterſchied zwiſchen Paulus und Johannes anerkennen mochte, und Altes und Neues Teſtament durcheinandermengte. Die vielverſchrieene Kritik hat uns tiefere Blicke in die Entfaltung und religionsgeſchichtliche Bedeutung des israelitiſchen Prophetismus eröffnet, und wer ſich ein Bild von der echt erbaulichen, poſitiven Arbeit der altteſtamentlichen Kritik verſchaffen will, der leſe Cornills Vorträge über den israelitiſchen Prophetismus, die niemand trotz mancher erſchreckenden Anſtöße ohne reichen inneren Gewinn aus der Hand legen wird. Ja, erſt durch die hiſtoriſch-kritiſche Schriftbetrachtung, die principiell mit der früheren rein dogmatiſchen Behandlung der Bibel brach, iſt die evangeliſche Theologie zu der Erkenntnis gelangt, die den bibliſchen Geſchichtsunterricht zum unveräußerlichen Fundament aller Religionslehre, ſpeciell auch des Katechismus erhoben hat, nämlich, daß wir es in der Bibel nicht mit einer Sammlung von Belegſtellen zur Dogmatik — darauf war die alte Inſpirationslehre zugeſchnitten — nicht mit einem Spruchbuch zum erbaulichen Gebrauch, ſondern mit der Urkunde von der Geſchichte des Verkehrs Gottes mit der Menſchheit. Darum eben iſt die menſchliche Seite an der Bibel trotz ihrer Mängel und Anſtöße gerade ſo wichtig wie die göttliche Seite und ſo werden dieſe vielbeklagten Anſtöße nicht zu entſtellenden Flecken auf dem hehren Gotteswerke, ſondern umgekehrt für den Blick, der die Erhabenheit Gottes in ſeiner Herablaſſung und Demut erkennt (Matth. 11, 29), zum beſchämenden

Zeugnis für die in der Schwachheit sich vollendende Gotteskraft (2. Kor. 12, 9). Es ist ja ein gewiß menschlich wohlgemeintes aber doch nicht Gottes Meinung (Matth. 16, 23) entsprechendes Streben, Gottes Ehre in Bezug auf sein Wort in der Behauptung völliger Fehllosigkeit der heiligen Schrift zu suchen; göttliche Ehre sucht einen andern Ruhm: das gerade ist ihr Ruhm, daß Gottes Wort sogar in einer fehlsamen Gestalt erscheinen und wirken kann. Das Verlangen nach einer Bibel ohne Anstoß und Gebrechen steht auf derselben Linie wie das Verlangen der Juden nach einem Messias in strahlender Herrlichkeit. Wollen wir nur nicht Gott meistern, dem es eben gefallen, die Bibel uns so zu geben, wie sie ist; schreiben wir ihm nicht vor, wie durchaus ein irrtumfreies Schriftwort für uns nötig gewesen wäre! Ärgern wir uns nicht an der Knechtsgestalt des Wortes Gottes!

Nun ist es freilich richtig, daß der Gläubige seine Bibel fleißig zu seiner Erbauung liest, ohne daß die meisten jener kritischen Bedenken oder Mängel des Schriftwortes ihm zum Bewußtsein kommen; und es wäre völlig zweck- und pietätslos ihn überall und möglichst früh darauf hinzustoßen. Der einzelne Gläubige kann sich in dem Gebrauch der heiligen Schrift manchen Irrtümern hingeben, ohne daß es seiner Seele schadet und die Wirkung des Gotteswortes wesentlich beeinträchtigt. Es ist ja bekannt, was für wunderliche Deutungen einzelner Bibelworte sich gerade so recht bibelfeste Fromme oft zurechtmachen und wie sie aus diesen willkürlichen subjektiven Auslegungen sich hohe geistliche Kräfte saugen; wie zahllose Ausdrücke und Wendungen der Lutherbibel dienen der Gemeinde zur geistigen Nährquelle, die gar nicht dem ursprünglichen Wortlaut genau entsprechen. Gottes Wort ist eben so lebendig und kräftig, daß es auch durch ein getrübtes Medium seine Wirkung ausübt (1. Kor. 13, 12).[1]) Aber die gläubige Gemeinde muß nun auch den unbequemen Gedanken ertragen lernen, daß sie eben Gottes Wort nicht anders als in irdenen Gefäßen besitzt; sie muß es z. B. ertragen, daß der Pastor in der Predigt geflissentlich auf den Grundtext zurückgeht und daß die „berichtigte" Übersetzung der Lutherbibel sie ganz mit Absicht darauf aufmerksam macht, daß sie Gottes Wort in nicht durchaus fehlloser Fassung und Vermittelung besessen hatten. Und dann muß sie es auch weiter verstehen lernen, daß Gott die Bibel nicht nur dem einzelnen Frommen zu erbaulichem Gebrauch als Gnadenmittel gegeben hat, sondern sein Wort in der heiligen Schrift auch in erster Linie der Kirche gegeben. Daraus folgt, daß die Kirche über möglichst reine Gestalt und richtiges Verständnis des göttlichen Wortes zu wachen hat, und dazu hat sie eben wissenschaftliche oder kritische Forschung nötig. Ist also auch gewiß der Gläubige in seinem Schriftgebrauch nicht unmittelbar abhängig von der wissenschaftlichen Forschung und soll er's nicht sein, ja mag er

[1]) Auch die Apostel bedienten sich des sehr trüben Mediums des Gotteswortes A. T., der griechischen Septuagintaübersetzung!

ſie zuweilen wohl als recht überflüſſig oder gar ſchädlich mit mißtrauiſchen Augen anſehen, ſo ſoll er doch wiſſen, daß er mittelbar ſehr davon abhängig iſt durch das fortſchreitende Verſtändnis des Gotteswortes, das die Kirche ihm eben auf Grund der wiſſenſchaftlichen Arbeit darbietet. Die hiſtoriſch-kritiſche Schriftforſchung, welche den „*eigentlichen*“ Sinn der Schrift ermittelt und ein Bild von der geſchichtlichen Entwicklung der alt- und neuteſtamentlichen Offenbarung und der chriſtlichen Gemeinde erarbeitet, iſt eine Lebensbedingung — nicht unumgänglich zur Seligkeit des Einzelnen, aber Lebensbedingung für die evangeliſche *Kirche*, die ohne dieſelbe, da ſie keinen Papſt hat, in die zügelloſe Willkür der Schriftanwendung geraten, die wir überall in den um die wiſſenſchaftliche Schriftauslegung unbekümmerten Kreiſen, wie den Sekten, antreffen. Und dadurch würden wir Rom und dem Unglauben viel ſchwächer und wehrloſer gegenüber ſtehen, als es durch die Ausſchreitungen einer offenbarungsfeindlichen Kritik je geſchehen könnte. Die wiſſenſchaftliche Theologie bereitet und ſchärft auf Grund der hiſtoriſch-kritiſchen Schriftforſchung der Kirche die Waffen zum Geiſteskampf mit Rom und dem Unglauben; und wer von dieſer Arbeit gering denkt, der erinnere ſich an König Wilhelm I., der bei Sedan zuerſt Roon pries, weil er „das Schwert geſchärft“ und dann erſt Moltke, der die Schlacht geſchlagen. Trotz aller Beſorgnis vor der Profanierung der heiligen Schrift darf die Kirche auch einer rein wiſſenſchaftlichen Unterſuchung, entſprechend den in der Philologie ſonſt üblichen Methoden, nicht den Zutritt zur Bibel verwehren; denn es *muß* ſich erweiſen laſſen, daß das Evangelium jede ehrliche Kritik und ſachliche Prüfung aushalten kann; dieſer Erweis iſt aber nur möglich, indem die Bibel dem Schmelzfeuer der Kritik ausgeſetzt wird: ſo bietet die Theologie jedem wiſſenſchaftlichen Einwande die Spitze.

III.

Mit dieſen Andeutungen hoffe ich das *Recht der Bibelkritik* auch für den konſervativſten Bibelverehrer dargethan zu haben. Aber nun erhebt ſich die ernſte Frage: *Liefern wir damit nicht unſer teures Gotteswort dem Unglauben aus*, wenn wir das Recht der Kritik ſo bedingungslos zugeben? Oder iſt es nicht ſo, daß die Kritiker die Bibel behandeln wie jedes andere Buch und damit ihre göttliche Würde in den Staub ziehen? Es iſt etwas Wahres an dieſem Einwand. Während der *praktiſche Gebrauch* der Schrift allein auf das Wort Gottes in der Bibel lauſcht, darauf, was Gott uns in der Schrift ſowohl unmittelbar wie auch mittelbar durch Menſchenwort zu ſagen hat, faßt der theoretiſch-wiſſenſchaftliche Gebrauch die menſchliche Art dieſes heiligen Buches gefliſſentlich ins Auge und der göttliche Charakter der Bibel ſcheint bei dieſen kritiſchen Unterſuchungen oft zu verſchwinden. Aber das *muß* keineswegs ſo ſein, ſo wenig hinter der rein wiſſenſchaftlichen Unterſuchung der

Natur und ihrer Gesetze das Walten des Schöpfers dem Forscher zu entschwinden braucht. Das eine schließt das andere nicht aus. Es sind zwei verschiedene Betrachtungsweisen, die beide ihr Recht haben. Erst dann hat die historisch-kritische Betrachtung der Schrift principiell unrecht, wenn sie sich als die allein giltige ausgiebt, ebenso wie die Naturwissenschaft unrecht hat, wenn sie meint, mit ihren rein exakten natürlichen Forschungen die religiöse Betrachtung der Natur, dieses erhabenen Buches Gottes ohne Schriftbuchstaben, abgethan zu haben. Hier haben wir also eine klare und bestimmte Schranke für die Bibelkritik. Leugnet sie den specifisch göttlichen Charakter der heiligen Schrift, will sie statt eine wirkliche Offenbarung Gottes anzuerkennen, die Entstehung der religiös-sittlichen Wahrheit und Gottesverehrung rein natürlich, „von unten her," wie Kähler sagt, erklären, so ist sie keine echt wissenschaftliche Kritik mehr, sondern von dogmatisch-naturalistischen Vorurteilen befangen. Es ist nun durch bekannte Vorgänge vielfach die Vorstellung in die gläubigen Kreise hineingetragen, daß die moderne Kritik als solche jenen von uns entschieden zu verwerfenden Charakter der Offenbarungsleugnung an sich trüge. Damit thut man aber doch den theologischen Forschern schweres Unrecht. Die bei weitem meisten derselben stellen sich doch auf Robertson Smith's Standpunkt, der wegen seiner kritischen Richtung seine Professur in Schottland verlor. Dieser sagt in seinen berühmten Vorlesungen über das Alte Testament (vor 400 Laien gehalten!) u. a.: „Die Prophetie des Geistes ist kein natürliches Erzeugnis der semitischen Religion, wie andere Gelehrte meinen." „Wie der Tod und die Auferstehung unseres Heilandes der höchste Beweis für die geistigen Wahrheiten des Christentums sind, so sind der Tod des althebräischen Staates und die Auferstehung der Jahvereligion in einer von dem nationalen Leben unabhängigen Gestalt der höchste Beweis dafür, daß die Religion des Alten Testaments keine bloße natürliche Spielart der semitischen Monolatrie ist, sondern eine Offenbarung der wahren und ewigen Religion von seiten des geistigen Gottes." Und über seinen theologischen Standpunkt überhaupt: „Wenn Sie bemerken, daß ich mich von rationalistischen Principien leiten lasse, wenn Sie an irgend einer Stelle meiner Beweisführung zeigen können, daß ich die Unmöglichkeit des Übernatürlichen postuliere oder deutliche Thatsachen im Interesse rationalistischer Theorie verwerfe, so will ich offen bekennen, daß ich unrecht habe."

Andrerseits ist nicht zu leugnen, daß es eine Richtung unter den Wissenschaftsmännern, auch Theologen giebt, denen der Gedanke einer wirklich übernatürlichen Offenbarung abhanden gekommen ist und die alle Religionsentwicklung und ihre Urkunden rein von unten her verstehen wollen. Diese Schriftgelehrten finden aber ihre Korrektur oder ihr Gericht in ihrem eigenen Gebiet, denn sie können ja die göttliche Selbstmitteilung eben nicht verstehen, weil der natürliche Mensch vom Geiste Gottes nichts vernimmt. Überhaupt aber vollzieht die kritische

Forschung in ihrer eigenen Entwicklung eine Art Selbstgericht: alles, was nicht an die Höhe und Tiefe des göttlichen Inhalts der Bibel hinanreicht, alles, was nur an der Schale kleben bleibt und sich des eigentlichen Kerns des Gotteswortes nicht verständnisvoll bemächtigen kann, weil es ihm nicht kongenial ist — all diese Spreu wird unter der Leitung des Geistes der Wahrheit, in dessen Dienst auch die wissenschaftliche Bibelforschung steht, ganz von selbst allmählich wieder abgestoßen. Denn auch in der reinen Wissenschaft hat nur das Bestand, was dem Wesen der erforschten Sache entspricht und gerecht wird. Wir sollen uns also nicht durch die Anstöße, die für den schlichten Bibelglauben in der kritischen Forschung unvermeidlich liegen, so schwer beunruhigen lassen. Es kommt alles wieder zurecht.

Freilich weiß ich ganz gut, daß dieser allgemeine Trost bei manchem treuen Bibelleser nicht verfangen wird. Er fragt mich: „Wie wird es wieder zurechtkommen? Bis jetzt hast du nichts gezeigt, als daß die Bibel nun einmal nicht mehr das fehllose Gotteswort bis aufs Jota sein soll, als das wir's bisher verehrten. Wie es nun gleichwohl die alte Würde und Achtung des festen gotteingegebenen Wortes behaupten soll, das ist nicht nachgewiesen.“ In der That bleibe ich hier den zweiten positiven Teil der Abhandlung, die Antwort auf die Frage, wie trotz der Anerkennung des Rechtes der Bibelkritik die Göttlichkeit und Vertrauenswürdigkeit der heiligen Schrift mit gutem Gewissen behauptet werden kann, vorläufig schuldig. Vater Dörpfeld pflegte auch Fragen anzuregen und nicht sofort selbst die Antwort zu geben. Haben diese Ausführungen dazu gedient, von der Schwere und Weite des heute so viel verhandelten Schriftproblems eine Ahnung zu geben; zu zeigen, daß hier wirkliche Fragen, nicht so schnell und bequem durch Redensarten zu erledigende Fragen vorliegen; daß es auch in Bezug auf das kostbare Kleinod der heiligen Schrift gilt, es nicht nur so als fertiges unanfechtbares Erbe wie selbstverständlich hinzunehmen, sondern „erwirb es, um es zu besitzen,“ daß jedes Geschlecht sich dieses Geistesgutes im heißen Kampf immer wieder neu bemächtigen muß: dann ist der Zweck des Aufsatzes erreicht. — Zugleich aber sollten für diejenigen, die sich durch die neueren Verhandlungen über das Schriftproblem beunruhigt gefühlt hatten und nicht wissen, wie sie sich dazu stellen sollen, Winke gegeben werden, wie man zu einer getrosten festen Position in dieser Grundfrage, wo jetzt alles zu schwanken und zu wanken scheint, gelangen kann. Die in Aussicht gestellte Antwort auf die gestellte Frage, über die der Leser zunächst einmal selbst nachdenken soll, würde sich wohl am besten an den obigen Satz zu Joh. 5, 39 (S. 63) anschließen: Christus ist Inhalt und Meister der Schrift, das fleischgewordene Wort, alles ist an ihm zu messen.

Wenn ein Mann wie Stöcker, dem bis jetzt noch niemand Hinneigung zum Unglauben oder „Halbglauben“ vorgeworfen, in seiner Kirchenzeitung es als „schlimmen Fehler“ hinstellt, „daß man bei Begründung der evangelischen Theologie

sich auf die Verbalinspiration gestützt und die fromme Laienwelt bis heute in diesem Glauben gelassen hat," und daß „bei der Erneuerung der gläubigen Theologie noch mehr der Mut als die Erkenntnis gefehlt hat, den Laien über den Sachverhalt reinen Wein einzuschenken" (vgl. Ev. Schulbl. 1895 S. 125), dann hat wohl das Evangelische Schulblatt das Recht und die Pflicht, von diesem „reinen Wein des Sachverhalts" seinen Lesern etwas darzubieten. Wer nun gern der für unsern evangelischen Glauben grundlegenden Frage weiter nachgehen will, dem nenne ich die sehr empfehlenswerten und aufklärenden Schriften unserer besten und angesehensten positiven Theologen: Professor Grau, Was bleibt vom Alten Testament? Gütersloh 1891, Bertelsmann; Schlatter, Der Glaube an die Bibel. Barmen 1893, Wupperthaler Traktatgesellschaft. 0,30 M.; namentlich Kähler, Unser Streit um die Bibel. Leipzig, A. Deichert. 1,25 M.; auch das Schriftchen des theologischen Lehrers am Baseler Missionshause, A. Kinzler, das direkt unser Thema trifft: Über Recht und Unrecht der Bibelkritik. Die Schrift von J. Petran, Hat der evangelische Christ von der kritischen Behandlung der Bibel etwas zu fürchten? giebt reichliches Material über den „Sachverhalt". von Rohden.

II Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Johannes Ramsauer.[1])

Aus dem Leben eines Pädagogen der Elementarschule.

1. Einleitung.

Etwa einhundert Jahre sind verflossen, seit der schweizer Pädagoge Johannes Ramsauer[2]) das Licht der Welt erblickte. Er ist es wert, daß in Pfarr- und Schulhäusern seiner aufs neue gedacht wird. Seine pädagogische Wirksamkeit schließt sich eng an die Pestalozzis an; aber darin ist sein Wirken selbständig und für uns evangelische Christen von so hohem Wert, daß der Lehrer Ramsauer von Anfang an und je länger er sein Lehramt führte, um so freudiger und inniger sich an das Vorbild des Meisters und Lehrers hielt, dem an Hoheit und Weisheit und an Liebe zu den Kindern kein irdischer Lehrer sich vergleichen kann.

Ramsauer war weder ein hervorragender Gelehrter noch ein Theologe; sein Arbeitsgebiet ist die Elementarschule. Bis an sein Ende blieb er überwiegend

---

[1]) Dieser Aufsatz sollte eigentlich die Nummer des Pestalozzimonats schmücken und war schon gedruckt, mußte aber wegen des großen Dörpfeldkapitels zurückgestellt werden. So bringen wir ihn nachträglich als Beitrag zum Jubiläum des großen Jugendfreundes. D. Schriftl.

[2]) In Karl von Raumers Geschichte der Pädagogik finden wir nur die Schreibweise „Ramsauer", was wohl von den lateinischen Lettern Ramsau herrühren mag. Er selbst schrieb seinen Namen „Ramsauer", und auch Ramsauers Kinder und Kindeskinder haben diese Schreibweise beibehalten.

ein Lehrer in Realien, und dabei war er doch so ideal gerichtet und so tief von der Überzeugung durchdrungen, daß keinerlei Unterricht im rechten Sinne bildend und erziehend wirke, wenn beim Lehrer selbst die religiöse Grundlage und der Friede in Gott fehle. — Wir sind Lehrer an evangelischen Elementarschulen oder Vorsteher und Leiter desselben: wie muß unser Blick doch gern auf dem Manne weilen, der als der treuste, eifrigste und wohl bedeutendste Schüler und als der vor allen bevorzugte Liebling des Altmeisters Pestalozzi, zu einer Zeit, wo vom christlichen Glaubensleben so wenig, und vom entschiedenen Bekenntnis zum evangelischen Glauben noch weniger in unserem Vaterlande wahrzunehmen war, als Resultat dessen, was die Schule und das Leben aus ihm gemacht, den Erfahrungssatz aufstellen konnte, daß nur der ein allseits glücklicher Lehrer und Erzieher sein werde, dem das Evangelium das Höchste und Wichtigste geworden, nach welchem er sich in seinem Beruf richte! „Ist doch keine Geschichte der neueren Pädagogik denkbar, bemerkt Professor D. v. Zezschwitz in seinem köstlichen Vorwort zu Ramsauers Selbstbiographie, ohne ein Ehrendenkmal für den Unvergeßlichen. Die aber, welche von Pestalozzi und seiner Wirksamkeit aus eigner Anschauung erzählen konnten, wie Karl v. Raumer, Blochmann u. a. haben doch all ihr bestes, die anschaulichsten Lebensbilder den Schilderungen Ramsauers entlehnt, dieses vertrautesten Genossen des ehrwürdigen lieben Altmeisters. Das jüngere Geschlecht schöpft meist nur aus den abgeleiteten Quellen, ohne recht zu ahnen, was erst ein Trunk, von Ramsauers eigner Hand dargeboten, gewährt, — von der Hand eines der liebenswürdigsten und edelsten Menschen dieses Jahrhunderts."

Wer sollte nach diesen empfehlenden Worten nicht nach einem solchen Trunk verlangen? Wie könnte mancher Lehrer, der seine seelenlose Glaubensleerheit mit Pestalozzis edlem Namen zu decken sucht, aus Ramsauers Mitteilungen über den großen Pädagogen lernen, welch ein heiliges Feuer im Busen dieses Mannes der Kraft und Liebe glühte, und wie der erste Schüler Pestalozzis gerade durch sein offenes Bekenntnis zu Christo groß und erhaben dasteht! — Wie von Professor v. Zezschwitz, so finden wir auch von andern Pädagogen die Bedeutung Ramsauers entsprechend gewürdigt, so z. B. in v. Raumers Geschichte der Pädagogik, 2. Teil, vergl. Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik 4. Band; und solche, welche den ernst christlich gesinnten Schüler Pestalozzis, unsern Johannes Ramsauer, in ihrer Biographie des ersteren kaum erwähnen, wie z. B. Rektor Seyffarth, der Pestalozzi nach seinem Leben und seinen Schriften darstellt, können doch nicht umhin, von Pestalozzi Aussprüche anzuführen, wie nachfolgenden, welcher Ramsauers pädagogischen Grundsätzen genau entspricht (aus Pestalozzis „Reden an mein Haus"). „Die Idee der Elementarbildung steht in ihren Zwecken und Mitteln mit dem Geist der Liebe und des Glaubens, mit dem Geiste des Christentums in Übereinstimmung, ich möchte sagen, sie ist in ihrem Wesen die menschliche Kunst des Christentums selbst, oder kann es wenigstens in der Vollendung werden."

Es kann nicht die Absicht sein, hier ein vollständiges Lebensbild von Johannes Ramsauer zu geben. Einige hervorragende Züge aus seinem Leben regen vielleicht den einen oder andern an, seine Autobiographie zu lesen, namentlich die zweite, von seinen Söhnen herausgegebene, mit einem Vorwort von D. v. Zezschwitz versehene Auflage derselben, (Titel: „Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. Mit besonderer Rücksicht auf Pestalozzi und seine Anstalten. Von J. Ramsauer." Oldenburg, Verlag der Schulze'schen Hofbuchhandlung). Durch diese Biographie

wird der Leser wie nicht leicht auf andere Weise einen Blick in Pestalozzis liebeerfülltes Herz thun, vor allem freilich in das Ramsauers, dieses liebenswürdigsten aller Lehrer selbst. Ramsauer sagt in seiner Bescheidenheit über seine Selbstbiographie, er wolle, von Dr. Diesterweg dazu aufgefordert, aus seinem Leben einiges mitteilen, das vielleicht für andere einen pädagogischen Wert hat; es brauche ja nichts Außerordentliches zu sein.

2. Die Kinderjahre.

Der Geburtsort Ramsauers ist Herisau im Schweizer Kanton Appenzell. Dort wurde er im Mai 1790 geboren. Sein Vater besaß eine kleine Fabrik, und betrieb einen Handel mit allerlei für Spinnereien und Webereien nötigen Geräten. Den Vater verlor der Knabe schon im vierten Lebensjahre. Die Mutter setzte das Geschäft fort. Johannes war das jüngste der sieben vom Vater unmündig hinterlassenen Geschwister. Frühzeitig wurde er ans Arbeiten gewöhnt. Wenn er, schon von seinem sechsten Jahre an, seine Geschwister auf den Markt in Herisau oder nach St. Gallen begleiten mußte, wo Gewölbe und Niederlagen der Fabrik waren, da lernte er frühzeitig aufpassen, auf Ordnung und Thätigkeit halten und rechnen, und wenn er zu Hause schon in so frühen Jahren an die Arbeit, nämlich Garn auf- und abwinden, gestellt wurde, so lernte er seine Zeit gut ausnützen und gehorchen. Das Beste aber, was er seiner sanften und frommen Mutter verdankt, war: er lernte von ihr beten.

Da Johannes erst spät deutlich sprechen konnte, kam er erst mit acht Jahren in die Schule; aber so lernbegierig er auch war, hier lernte er nichts, oder nur sehr wenig: nach anderthalb Jahren kaum notdürftig lesen und schreiben. Die Schulen jener Zeit waren eben auch in Herisau so, wie sie uns Pestalozzis Schriften vielfach schildern. Der Lehrer sprach selten mit den Schülern, ausgenommen wenn er zankte. — Dagegen hörte der lernbegierige Knabe im elterlichen Hause, wo viele Menschen verkehrten, auch solche, die große Reisen gemacht hatten, viel erzählen. Nicht durch die Schule, nicht durch Lehre, sondern durch das gute Beispiel, d. i. durch das Leben selbst, wurde er im Elternhause erzogen.

Merkwürdig früh erwachte in Johannes ein Wandertrieb, infolge dessen er das heimatliche Haus verließ. Als in den Jahren 1796—1799, zur Zeit der Unruhen der französischen Revolution, besonders in der östlichen Schweiz Stockung des Handels und der Gewerbe und allgemeine Brotlosigkeit eintrat, wanderten aus den Kantonen Uri, Schwyz, Unterwalden, Appenzell u. a. nach und nach gegen 3500 Knaben und Mädchen im Alter von 7—14 Jahren größtenteils nach den wohlhabenderen Kantonen Zürich und Bern aus, wo sie mit großer Menschenliebe aufgenommen und meistens auch mit wahrer Elternliebe behandelt wurden. Es war ein Wandertrieb in den Kindern wie zur Zeit der Kinderkreuzzüge; auch solche, die nicht gerade in ärmlichen Verhältnissen waren, schlossen sich den Auswanderern an, so Johannes Ramsauer. Seinen immer wiederholten Bitten, ihn doch auswandern zu lassen, gab die Mutter endlich nach, und im Februar 1800 verließ er das väterliche Haus und wanderte mit 44 Knaben im Alter von 10—14 Jahren fort. Die Reise machten sie in zwei offenen Wagen; jeden Mittag und Abend wurden sie wie Soldaten einquartiert. Trotz der Freundlichkeit der Leute ging es auf der acht Tage währenden Wanderung ohne mancherlei Beschwerden nicht ab.

Bezeichnend ist für den erst neunjährigen Ramsauer, daß er schon damals

eine Art Tagebuch führte, in welchem er andeutete, daß Knaben, die älter und stärker waren, auf der ganzen Reise so viel jammerten und klagten und viel weniger ertragen konnten, als er und andere Kinder, die von Hause aus weniger arm, aber mehr an Zucht und Ordnung gewöhnt waren.

In den Berner Ortschaften wurden von den vornehmeren Leuten zuerst die schönsten, und von den reicheren Bauern die gesundesten und kräftigsten Knaben ausgewählt. Das unansehnliche Knabetzli (d. i. kleiner Knabe) Ramsauer ließ man lange unbeachtet. In Schleumen angelangt, wurden die Kinder wieder in Reih und Glied aufgestellt. Eine Frau v. Werth trat aus ihrem schönen Hause mit dem Vorsatze, zwei der Knaben anzunehmen. Alle standen mausestill und schüchtern da; Ramsauer allein drehte sich munter um und schrie einige Male: „I wäs (ich weiß), wie alt das Haus ischt" (über der Hausthür stand die Jahreszahl der Erbauung). Das gefiel der guten Frau, und sie fragte ihn, ob er bei ihr bleiben wolle. Er antwortete: „Ja, wenn i's guet ha" (wenn ichs gut habe).

3. Bei Pestalozzi in Burgdorf.

Von Schleumen aus besuchte er die Schule in dem benachbarten Burgdorf, zuerst bei seinem späteren Freund und Mitlehrer Krüsi, bald aber bei Pestalozzi, der in einer untergeordneten Stadtschule nach seinen eigenen und eigentümlichen Ideen täglich fünf Stunden unentgeltlich unterrichtete. Schulgerecht lernte man da nichts, aber Pestalozzis heiliger Eifer, seine hingebende, sich selbst vergessende Liebe, seine sogar den Kindern auffallende, ernste, gedrückte Lage machten den tiefsten Eindruck auf Johannes, und knüpften sein kindlich dankbares Herz auf ewig an ihn. Als daher Frau v. Werth für den Winter nach Bern zog, und es den beiden Knaben frei stellte, ob sie mit ihr dorthin oder nach Burgdorf zu Pestalozzi ziehen wollten, war Ramsauer sogleich für das letztere entschlossen, während sein Kamerad es vorzog, nach der schönen, reichen Hauptstadt zu gehen. In der städtischen Armenschule zu Burgdorf ging es recht primitiv her. Bekannt ist, daß nach Pestalozzis Ideen der Unterricht ausgehen müsse von Sprache, Zahl und Form, und darauf wieder zurückzuführen sei. Daher beschränkte sich bei ihm aller Unterricht auf Zeichnen, Rechnen und Sprachübungen. Es wurde weder gelesen noch geschrieben, auch weder etwas Weltliches noch etwas Geistliches auswendig gelernt. Zum Zeichnen bekamen die Schüler nur Rötel und Tafeln; auf diese sollten sie, während ihnen Pestalozzi Sätze aus der Naturgeschichte als Sprachübungen vorsagte, zu gleicher Zeit zeichnen, „was sie wollten." Auch sah Pestalozzi nie nach, was gezeichnet wurde. Es sollte aber doch etwas gelernt werden; da bildete sich Ramsauer selber nach und nach einen gewissen Gang und eine gewisse Stufenfolge von 96 Figuren, die er in den Jahren 1800—1804 allen Besuchern des Instituts zeigte und die später auch als Zeichenhefte in Kupfer gestochen wurden. Wir übergehen die Schilderung von Pestalozzis bekannter Methode des Rechnens und der Sprach- und Anschauungsübungen. Von diesem eifrig docierenden Lehrmeister sagt Ramsauer: „Er schrie so entsetzlich laut und anhaltend, daß er uns nicht nachsprechen hören konnte, und das um so weniger, da er nie auf uns wartete, sondern ununterbrochen fortfuhr." Von Abfragen und Wiederholen war nie die Rede. Zuerst fühlte sich Ramsauer von Pestalozzis Äußerem mehr abgeschreckt als angezogen; doch bald war der Knabe ihm in ganzer Liebe zugethan.

In dem Inſtitut, das Peſtalozzi, nachdem er im November 1800 ſeine Stadtſchule aufgegeben, in dem Burgdorfer Schloſſe gründete, war Ramsauer der erſte Zögling, der in der Anſtalt wohnte, ein anderer ausgewanderter und von Peſtalozzi unentgeltlich aufgenommener Knabe der zweite. So hat der edle Peſtalozzi auch hier zuerſt an andere und nicht an ſich gedacht; und wahrlich, er hat Vaterliebe und Vatertreue an ihnen bewieſen! — Ramsauer kam nun in ein ganz neues Verhältnis zu Peſtalozzi und zu der Anſtalt; er war Zögling, ſollte da unterrichtet und erzogen werden, als Kind des Hauſes demſelben aber auch Dienſte leiſten, und mußte deswegen unter dem Titel „Tiſchdecker“ alle möglichen häuslichen Arbeiten verrichten; dazu gehörte u. a. das Treten in einem Rade, das 24 Fuß im Durchmeſſer hatte und durch welches das Waſſer aus dem 380 Fuß tiefen Felſenbrunnen geſchafft werden mußte. Oft bis nachts zwölf Uhr mußten die Tiſchdecker, deren es ſpäter manchmal ſechs bis acht waren, den Knechten und Mägden helfen. Doch hatten die mit dieſen Ehrenpoſten betrauten ſo viel Lernbegierde, daß ſie die häuslichen Geſchäfte, die freilich weitaus den größten Teil des Tages wegnahmen, immerhin nur als Nebenſache und das Lernen als Hauptſache anſahen, und die leichtfertigen Reden des Dienſtperſonals keinen nachteiligen Einfluß auf ſie ausübten. Freilich koſtete es manchmal Thränen, wenn an ſchönen Sommertagen Lehrer und Zöglinge munter vom Schloßberge hinabzogen, um entweder in der klaren Emme zu baden oder die gegenüberliegenden Felſen zu erklettern, die Tiſchdecker aber zu Hauſe bleiben und in Küche und Keller helfen, und anderwärts arbeiten mußten. Aber dieſe jungen Leuten lernten dabei früh gehorchen, nützlich thätig ſein und ſich überwinden. Ramsauer bemerkt dazu ganz richtig: „Je älter ich werde, deſto mehr Menſchen lerne ich kennen, die hauptſächlich deswegen bei weitem nicht ſo glücklich ſind, wie ſie es nach ihrer Bildung und Lage ſein könnten, weil ſie ſich in ihrer Jugend ſo ſelten haben überwinden und ſo wenig haben ernſtlich gehorchen müſſen.“

Nun wurde aber den zwölfjährigen Jungen auch die Klaſſe der Stadtſchule, für die Peſtalozzi noch immer zu ſorgen hatte, anvertraut. Er mußte da 30 Knaben und Mädchen, obwohl er ſelbſt nie einen zuſammenhängenden Unterricht genoſſen hatte, im Lautieren, Schreiben und Zeichnen auf der Tafel und im Zählen und Rechnen unterrichten.

Ramsauer war nicht groß von Statur, aber lebhaft, körperlich ſehr gewandt, für ſein Alter bei aller Heiterkeit dennoch ſehr ernſt, entſchloſſen und ſehr gewiſſenhaft; und ſo imponierte er den Schülern, mit denen er doch zum Teil noch ſelbſt in dieſe Schule gegangen war, auf wunderbare Weiſe. „Ich habe in dieſer Lage,“ ſagt er daher, „und mein ganzes Leben hindurch gefunden, daß Gewiſſenhaftigkeit, Strenge gegen ſich ſelbſt, beſonders auch Uneigennützigkeit bei Guten und Böſen, bei Starken und Schwachen imponieren, und den Menſchen, beſonders aber dem Lehrer und Erzieher eine Autorität geben, die körperliche Größe oder Stärke oder ſchulgerechte Überlegenheit oder Rang allein nie geben.“

Als recht bezeichnend für den jungen Lehrer an der Burgdorfer Stadtſchule ſei folgender Vorfall mitgeteilt. Nachdem Ramsauer einige Monate in ſeiner Klaſſe Unterricht erteilt hatte, traten eines Tags ganz unerwartet der Prediger und einige Ratsherrn in dieſelbe und ließen den jungen Lehrer eine Probelektion halten. Als er nach Peſtalozzis Lautiermethode mit beweglichen Buchſtaben lautieren ließ: „al, all, alls, allt,“ trat beim letzten Wort einer der Examinatoren vor ihn hin und ſagte: „Aber höre, Knabetzli, man ſchreibt alt nicht mit zwei l.“

Ramsauer wußte nun wohl, daß es bei diesen Übungen nicht so wohl auf die Rechtschreibung, als vielmehr auf das Lautieren ankomme; aber er konnte sich nicht auf der Stelle recht darüber ausdrücken, auch fühlte er sich beleidigt, daß er Knabetzli genannt wurde; daher fing er an zu weinen. So wie er weinte, weinte aber auch die ganze Klasse mit, so daß die Herren Examinatoren ganz gerührt und verlegen wurden und ihn und das, was sie sahen, um so mehr lobten.

Nach etwa acht Monaten mußte Ramsauer statt der Stadtschule die unterste Klasse der Zöglinge im Institut selbst übernehmen, und Unterricht geben im Buch der Mütter, Tafelschreiben, Tafelzeichnen, Zählen, Rechnen und im ABC der Anschauung, während er zugleich noch mehrere Jahre Tafeldecker blieb. — Das ganze Leben im Institut war einfach und gemütlich; es wurde gar nicht nach einem bestimmten Stundenplane gelebt. Dabei machte Ramsauer die Wahrnehmung, daß derjenige Lehrer, der sich stets kindlich und heiter gestimmt zeigte, auch der Liebling der Zöglinge war. Wer hier vielleicht fragen möchte: wer kann denn auch immer heiter sein? dem gilt die Antwort: wohl kann der Lehrer auf Stunden und Tage körperlich oder geistig gedrückt sein; hat er aber die Kinder recht lieb, so wird er unter ihnen immer wieder heiter werden.

Im Juni 1804 wurde das ganze Institut von Burgdorf nach München-Buchsee verlegt und kam unter die Leitung v. Fellenbergs. Pestalozzi aber ging nach Yverdun (Ifferten) am Neuenburger See, und begründete da eine neue Anstalt. Ramsauer blieb in München-Buchsee Tischdecker und Unterlehrer. Hier aber fühlte er sich unglücklich. Er sehnte sich zurück nach seinen Bergen; er vermißte die allgemein belebende Liebe und Wärme, die alle in Burgdorf so glücklich machte. Bei Pestalozzi herrschte das Gemüt, bei Fellenberg der Verstand vor. Doch waltete in Buchsee mehr Ordnung und man lernte mehr als in Burgdorf.

4. Bei Pestalozzi in Yverdun.

Schon im Februar 1805 wurde Ramsauer zu seiner Freude von Pestalozzi nach Yverdun berufen, und einige Monate später kam die ganze Anstalt aus Buchsee dahin; freilich wurde dadurch das Institut zu groß, und Pestalozzi war ihm nicht mehr gewachsen.

Die Anstalt zu Burgdorf war getragen von einem patriarchalisch-gemütlichen Familienleben. Pestalozzi betete die Morgen- und Abendgebete mit einer Innigkeit und Einfachheit, daß sie jeden daran Teilnehmenden unwillkürlich hinrissen; auch sah er darauf, daß in den Schlafsälen jeden Abend von einigen Zöglingen Gebete laut gesprochen worden, während er zugleich erklärte, wie Hersagen von Gebeten ohne Wert sei, wenn man nicht auch aus dem eigenen Herzen bete. Solche Ermahnungen kamen in Yverdun immer seltener vor, und das Lautbeten hörte ganz auf, wie so vieles Gemütliche. Dagegen geriet man zu sehr in ein unruhiges Treiben, und die einzelnen in ein Haschen nach Auszeichnung. So lange die Anstalt klein war, konnte Pestalozzi durch seine überaus liebenswürdige Persönlichkeit jeden kleinen Mißton sofort ausgleichen; dies hörte auf, als das Familienleben sich im Institute mehr in ein verfassungsmäßiges Staatsleben ausbildete. Der Egoismus trat in immer schrofferen Formen bei den einzelnen Lehrern hervor; Neid und Mißgunst wucherten in vielen Herzen." „Hätte der sonst so edle Pestalozzi," sagt Ramsauer, „es verstanden, die Bibel zum Fundament aller sittlichen und religiösen Bildung zu machen, wahrlich, das Institut würde noch bestehen, so gut als die Anstalten bestehen und mit Segen wirken, die August

Hermann Francke mit so geringen Mitteln, aber im alleinigen Vertrauen auf Gott gründete." Allein, anstatt die Schüler mit der Bibel vertraut zu machen, kamen Pestalozzi und seine Gehilfen, welche nur den sogenannten Religionsunterricht erteilten oder die Andachten hielten, von Jahr zu Jahr immer tiefer in ein leeres Moralisieren. So konnte es kommen, daß Ramsauer sechzehn Jahre lang ein sehr thätiges und sittlich gutes Leben in der Anstalt führte, ohne auch nur eine Ahnung von der Heiligkeit und vom Zusammenhang des Wortes Gottes zu bekommen, wenn auch, wie beim Konfirmandenunterricht, manchmal einzelne Bibeltexte vorgelesen wurden.

Wie viel Arbeit und Entsagung Pestalozzi von seinen Angehörigen forderte, das zeigt namentlich das Leben der Unterlehrer seines Instituts. Besonders streng hatten es diejenigen Lehrer, welche Zöglinge Pestalozzis gewesen waren. Sie sollten ganz dem Hause leben, Tag und Nacht für das Wohl des Hauses und der Zöglinge besorgt sein. Wenn sie keinen Unterricht zu erteilen hatten, mußten sie bald im Garten arbeiten, bald Brennholz spalten, oder des Morgens früh die Zimmer heizen, oder auch etwas abschreiben u. dergl. Als Hausgesetz galt, daß kein Lehrer etwas thun und haben durfte, was nicht auch jedem Zöglinge erlaubt war. So durfte kein Lehrer ein eigenes Zimmer haben, keiner durfte rauchen, keiner allein spazieren oder zur Erholung ins Wirtshaus gehen oder Zeitungen lesen. So lange Ramsauer in der Schweiz war, hat er nie eine Zeitung gesehen. Unermüdet thätig waren weitaus die meisten jüngeren Lehrer. Sommer und Winter arbeiteten sie schon von drei bis sechs Uhr morgens. Wußte oder konnte einer in irgend einem Fache mehr als der andere, so gab jener diesem Unterricht. Von einem eigentlichen Unterricht in der Pägagogik, den man den jungen Lehrern hätte geben sollen, war nie die Rede; am wenigsten konnte Pestalozzi selbst in einer zusammenhängenden Rede ein Bild seiner Methode entwerfen. Dafür hatte er einen feinen psychologischen Takt, so daß er, wenn er auch nur zwei bis drei Minuten in einer Klasse war, dem Lehrer oft die feinsten psychologischen Bemerkungen über das Gesehene mitteilen konnte. Am freudigsten war er, wenn er in eine Klasse trat, in der Mathematikunterricht erteilt wurde. Je lebhafter es dann da zuging, je größer der Lärm war, desto stärker, freundlicher und vergnügter klopfte Pestalozzi dem Lehrer auf die Achsel und ging dann hinaus, ohne ein Wort zu sprechen. Traf er kein solches Leben an, oder fand er gar den Lehrer sitzend oder mit einem Buche in der Hand, dann brummte er, ging, ohne zu sprechen, schnell wieder hinaus und schlug die Thür zu. Das waren von seiner Seite die pädagogischen Vorlesungen.

In seinem 16. Jahre wurde Ramsauer besoldeter Unterlehrer, in seinem 20. Lebensjahre Oberlehrer. Und da ihn viele lobten und bewunderten, namentlich die vielen Fremden, die täglich das Institut besuchten, vor allem aber Pestalozzi selbst, so glaubte er, schon ein großer Pädagog zu sein, „und doch," bemerkt er später, „hatte ich ein Herz ohne Liebe, weil mir die Hauptsache, die christliche Demut und Erkenntnis fehlte."

Auch die Oberlehrer hatten keine leichte Aufgabe, zumal Ramsauer, der zugleich Amanuensis (Gehilfe) Pestalozzis war. An einem Aufsichtstage, der alle drei Tage einen Lehrer traf, begann die Arbeit für Ramsauer schon morgens zwei Uhr und dauerte ununterbrochen bis abends neun Uhr. Besonders schwer waren für ihn die Jahre 1812—1815. Er mochte um elf oder zwölf Uhr nachts zu Bette gekommen sein, genau um zwei Uhr morgens mußte er vor Pe-

stalozzis Bette stehen. Kam Ramsauer einige Minuten zu spät, so sprang Pestalozzi ungeduldig auf, kleidete sich ein wenig an, rannte durch die großen Schlafsäle der Zöglinge und holte ihn. Dann legte er sich wieder ins Bett und fing an, seinem Amanuensis zu diktieren. Aber es war nicht leicht, nach Pestalozzis Diktat zu schreiben. So wie man im Gespräche mit ihm das, was er sagen wollte, oft nur aus seinem äußerst ausdrucksvollen Gesichte ablesen mußte, weil seine Sprache der Fülle seines Gefühls und dem Reichtum seiner Gedanken nicht immer folgen konnte, ebenso mußte auch sein Schreiber das, was der Meister sagen wollte, manchmal mehr aus seiner Stimmung als aus seinen Worten entnehmen. Das machte das Schreiben ebenso schwer, als interessant.

So begeistert Ramsauer ist von Pestalozzis unermüdetem Eifer und seiner aufopfernden Liebe, so sehr er es rühmt, wie dieser Pädagog durch diese Charaktereigenschaften Leben und Thätigkeit auch in das größte, aus den verschiedenen Elementen zusammengesetzte Haus zu bringen vermochte, so kann er doch nicht umhin, von der Unfähigkeit Pestalozzis zu sprechen, sein Institut äußerlich zu regieren. Hierzu ging ihm die Geduld und aller praktische Takt ab; und daher kam es, daß zu allen Zeiten allerlei Unordnungen und Streitigkeiten ins Institut sich einschlichen, die er alle gar wohl kannte, denen zu steuern er aber meistens die verkehrtesten Mittel anwandte. Dazu kam, daß Pestalozzi alles Äußere, man möchte fast sagen mit Vorsatz vernachlässigte. So lernte man z. B. keine schriftlichen Aufsätze machen, keine Briefe schreiben; noch weniger lernte man anständig kommen und gehen, stehen und grüßen. Pestalozzi pflegte zu sagen: „wer denken kann, kann auch sprechen und schreiben; wer verständig ist, kann sich auch benehmen." Daß diese Meinung aber nicht richtig war, dafür bot Pestalozzi selbst den frappantesten Beweis. Denn wo nur der Verstand geschärft wird, da tritt um so leichter der Egoismus hervor, der allem Feineren um so gröber gegenüber tritt, je einseitiger er entwickelt wird. Ramsauer fügt weiter hinzu: „So viel bleibt gewiß, daß, wenn die Jugend einmal den rechten Religionsunterricht neben der richtigen häuslichen Erziehung erhält, sie dadurch für alles, was sie für Zeit und Ewigkeit bedarf, befähigter wird."

5. In Würzburg und Stuttgart.

Im Jahre 1816 verließ Ramsauer das Institut zu Yverdun. Sein ganzes Leben hindurch freute es ihn, daß er in Frieden scheiden konnte, von Pestalozzis besten Segenswünschen begleitet, mit dem er noch mehrere Jahre in freundschaftlichem Briefwechsel stand. Beides, der freundliche Abschied und die fernere Verbindung mit Pestalozzi, war für denjenigen, der längere Jahre in seinem Hause gelebt hatte, etwas Seltenes, da Pestalozzi dem Abgegangenen gewöhnlich nicht mehr gewogen war. Ramsauer ging als Lehrer einer neuerrichteten Lehr- und Erziehungsanstalt nach Würzburg, nahm aber diese Stelle nur unter der Bedingung an, daß er zu seiner weiteren Ausbildung täglich mehrere Vorlesungen an der Universität besuchen konnte. Der rechtzeitige Weggang von Yverdun bewahrte ihn vor dem Schmerz, Zeuge des ebenso traurigen als schändlichen Verfalls des dortigen Instituts zu sein.

Auf seiner Reise nach Würzburg verweilte Ramsauer einige Wochen in Zürich und lernte daselbst seine nachmalige Frau, Wilhelmine Schultheß, eine Kaufmannstochter, die früher zwei Jahre in Pestalozzis Töchterinstitut in Yverdun gewesen war, näher kennen.

In Würzburg bot sich ihm Gelegenheit, Vorlesungen über Philosophie, Geschichte und Ästhetik zu hören. Im Herbste desselben Jahres (1816) wurden ihm vier anderweitige Stellen angeboten; zugleich erhielt er einen doppelten Ruf nach Stuttgart, nämlich einmal als Lehrer der Prinzen Alexander und Peter von Oldenburg, Söhne erster Ehe der Königin Katharine von Württemberg, und dann als Vorsteher und Lehrer einer Elementarschule von Kindern gebildeter Eltern. Am 1. März 1817 trat er diesen doppelten Wirkungskreis in Stuttgart an.

Der Unterricht der beiden Prinzen ging besonders auch deshalb sehr gut, weil sowohl der König als auch die Königin täglich die schriftlichen Zeugnisse ihrer Söhne nachsahen und weil sie überhaupt einen sehr ernsten und würdigen Begriff von der Erziehung hatten. Auch willfahrte man Ramsauers Wunsch, den Prinzen nicht allein, sondern, um den Wetteifer anzuregen, gemeinsam mit einigen Kameraden Unterricht erteilen zu dürfen. Weniger Freude machte ihm seine Privatschule, die drei Knaben- und Mädchenklassen hatte; er fühlte sich als Vorsteher einer solchen Anstalt ganz unberaten, auch war niemand, der ihm in irgend etwas geholfen hätte, aber viele, die ihn um seine Stellung beneideten.

Von segensreichem Einfluß auf sein ganzes, besonders sein pädagogisches Leben war Ramsauers Eintritt in den Ehestand (Oktober 1817). Durch diese glückliche Verbindung lernte er wieder beten und dadurch das Wort Gottes kennen, das nun bei ihm auch im Hausgottesdienste täglich gelesen wurde. Die Andachtsbücher freilich, deren er sich anfangs dabei bediente (Witschel's Morgen- und Abendopfer und Zschokkes Stunden der Andacht), hätten ihn nimmermehr zum lebendigen Glauben gebracht. In liebenswürdiger kindlicher Pietät erklärt er: daß er zum Glauben gekommen sei, das verdanke er der Fürbitte seiner frommen Mutter. Obwohl er schon im 10. Jahre von ihr sich trennte, hat er doch keine Gelegenheit versäumt, sie immer wieder zu besuchen, auch noch, als er schon verheiratet war. „Ich habe meiner Mutter," sagt er, „wiewohl sie auch früher eigentlich nur sehr wenig mit mir sprach, dennoch mehr als allen meinen Freunden und Lehrern zu verdanken, gerade in dem, was das Wichtigste ist für Zeit und Ewigkeit, indem sie mehr an mir erzogen hat, als alle Lehrer zusammen genommen, und Gott Lob! dasselbe geschieht noch von tausend und tausend Müttern." Fast immer sind es ja recht eigentlich die Mütter, welche das Kind bewußt oder unbewußt, erziehen, ihm die besten und zartesten Gefühle und Ahnungen einflößen, während die Väter mehr auf den Verstand und das Praktische hinwirken.

Im August 1818 errichtete die Königin das Katharinenstift, in welches nun Ramsauer mit den Töchtern und den Lehrern seiner Privatschule überging. Die hohe Stifterin hielt selbst die Einweihungsrede. Selten spricht eine Frau höheren Standes so würdig, so bestimmt und klar, wie diese Königin es gethan, über den Ernst des Lebens, und namentlich über die Würde und Bedeutung des Lebens des Weibes; wie das Mädchen sich schon früh gewöhnen müsse an alle Frauentugenden, und wie das Leben der Frauen ein beständiges Schaffen und Ordnen, ein Sichselbstvergessen und Sichunterordnen sei, und daß alles Tändeln nur zum Verderben führe.

6. Wirksamkeit in Oldenburg.

Am 19. Januar des folgenden Jahres wurde diese edle Königin aus dem Erdenleben abgerufen. Im September 1820 zogen ihre Söhne, die Prinzen

Alexander und Peter, zu ihrem Großvater, dem Herzog von Oldenburg, und daſelbſt traf wenige Tage ſpäter auch Ramsauer mit ſeiner Familie ein, um bei denſelben den begonnenen Unterricht fortzuſetzen. Einige Monate darnach errichtete Ramsauer in Oldenburg eine Schule für Töchter aus den gebildeten Ständen, die noch jetzt beſtehende Cäcilienſchule, die ihm ſein ganzes weiteres Leben hindurch beſtändig große Freude bereitete. — Köſtlich ſind die Erfahrungen, die Ramsauer auch aus dem neuen Abſchnitt ſeines Lebens, aus ſeiner Wirkſamkeit als Lehrer in Oldenburg, mitteilt. „Was mich ſo glücklich unter meinen Schülern macht," ſagt er u. a., „iſt auch der Umſtand, daß ich nie Sinn für Parteilichkeit gegen einzelne derſelben hatte. Ich wüßte auch nicht, woraus dieſe entſtehen könnte. Es giebt keinen einzigen Schüler, der nicht ſeine guten und ſeine ſchlechten, ſeine ſchwächeren und ſeine ſtärkeren Seiten hätte: alſo ſind mir alle lieb." Von der Berufsfreudigkeit des Lehrers ſagt er ein andermal: „Wie die Jugend ewig neu iſt, ſo ſind es auch die Erfahrungen des Lehrers und Erziehers, alſo auch ſein Beruf. Daher iſt es dem beobachtenden Lehrer auch unmöglich, in ſeinem Amte und Fache ſtille zu ſtehen. Wie wollte er daher Langeweile haben und ſeinen Beruf handwerksmäßig treiben können? — „Früher," fügt er hinzu, „konnte es mich bald böſe, bald traurig machen, wenn meine Mühen und Sorgen um einen Schüler keine Anerkennung fanden, und doch war dieſes gewöhnlich grade bei ſolchen der Fall, die mir am meiſten Mühe machten. Jetzt bin ich, gottlob! auch über ſolche Erſcheinungen ganz ruhig, und begehre keine menſchliche Anerkennung, freue mich aber ſehr, wenn ſie mir zu teil wird; denn ich weiß, welchem Herren ich diene. Mancher brave Lehrer wird aber nicht bloß traurig, ſondern ſogar niedergeſchlagen und mutlos, wenn man es nur ihm zur Laſt legt, daß ein Schüler wenig lernt. Auch darüber darf er ganz ruhig ſein, wenn er das Bewußtſein hat, ein treuer Lehrer zu ſein, der ſeinen Beruf jeden Morgen mit Gebet beginnt, und in dieſem ſich und ſeine Schüler, beſonders die ſchwachen, dem Herrn empfiehlt."

Prinz Alexander von Oldenburg ſtarb 1829 nach kurzer Krankheit; im November 1830 zog Prinz Peter nach St. Petersburg an den Hof ſeines Oheims, des Kaiſers Nikolaus. Damit endete Ramsauers Aufgabe als Lehrer und Erzieher am Herzoglichen Hofe. Er konnte nun ganz den Unterricht an der Cäcilienſchule und ſeiner eigenen Familie leben.

Über die Erziehung der Fürſten äußert ſich Ramsauer einmal, ſie würde oft beſſer gedeihen, wenn man bei der Wahl ihrer früheſten Lehrer beherzigen wollte, daß große Gelehrſamkeit ſo wenig als große Kunſt den Menſchen zum guten Lehrer, und am wenigſten noch zum geduldigen und gründlichen Elementarlehrer und Erzieher machen. Fürſten, die ſelber einen gediegenen Elementarunterricht genoſſen haben, werden gewiß ſpäter auch mehr Sachkenntnis, Liebe und Intereſſe für Volksſchulen beweiſen. Einen andern Maßſtab einer wahren, ewig geltenden Wirkſamkeit eines Lehrers und Erziehers kennt Ramsauer nicht, als den, wie der Lehrer das Evangelium achtet oder achten lehrt. Keineswegs verachtet Ramsauer Geſchicklichkeit und Gelehrſamkeit. Aber er achtet einen einfachen armen Dorfſchullehrer, dem es gelingt, ſeine Schüler für das Wort Gottes zu erwärmen, als Lehrer und Chriſten höher, als den gelehrteſten Profeſſor, der tauſend Zuhörern alle Gelehrſamkeit beibrächte, den Weg zur Seligkeit ihnen aber erſchwerte.

In ähnlichem Sinne ſpricht Ramsauer ſich über Erziehungsmittel und Erziehungswege aus. So mannigfaltig dieſelben auch ſeien, ſo gebe es doch nur

zwei, durch die weitaus die meisten Menschen erzogen werden, nämlich durch das Wort Gottes, dann aber auch durch ihre eigenen Kinder. „Ja ich möchte den etwas paradox scheinenden Satz aussprechen: die Kinder erziehen uns mehr als wir sie." Dieses kann wenigstens in mehrfacher Beziehung von Eltern gesagt werden, die ihren Kindern so viel wie möglich leben; bei den meisten andern kann nicht sowohl von einem Erziehen als von einem Großziehen die Rede sein. Sind die Eltern erst einmal so weit, daß ihr allerwichtigstes Anliegen darin besteht, sich zu fragen: wie kann ich mein Kind christlich, d. i. so erziehen, daß ich es dermaleinst dem Herrn mit gutem Gewissen wiedergeben kann? so fangen sie auch erst recht an, sich selbst für den Himmel zu bereiten, und so auf die gründlichste Art an ihrer eigenen Erziehung zu arbeiten." Das alles gilt namentlich auch für den Lehrer selber. Von einem berufsfreudigen Lehrer, der zugleich ein rechter Hausvater ist, sagt Ramsauer: „Ein Lehrer, der auch nur in zwei oder drei Fächern mit Leben und Freudigkeit arbeitet und einen recht gründlichen, d. i. bildenden Unterricht geben will, hat natürlich weder Zeit noch Lust, täglich einige Stunden einem Klub-Leben oder anderen Zerstreuungen nachzugehen, sondern er wird sein größtes Glück in seinem Berufe finden, und trachten, täglich weiter zu kommen in allem, was für Zeit und Ewigkeit frommt. Ein solcher Lehrer wird auch alles Mögliche thun, wenn er eigene Kinder hat, denselben viel zu leben; denn je mehr er dieses thut, desto richtiger wird er auch andere Kinder beurteilen, und desto konsequenter wird er sie behandeln."

Was Ramsauer in Bezug auf Kindererziehung von andern verlangte, das übte er selbst aufs treuste. Als er am 15. April des sturmbewegten Jahres 1848 zum himmlischen Frieden einging, da konnten die lebenden Zeugen seiner dreißigjährigen Wirksamkeit an seinem Grabe einmütig bezeugen: „Seine Liebe war so beständig und so geschickt, so anregend und so belebend, so gerecht und so unparteilich. Nichts bestach ihn und nichts machte ihm ein Kind zuwider. Er war ein Freund der Kinder, und wer die liebt, der liebt auch Jesum. Ihm selber waren zwölf Kinder beschert, sechs Söhne und sechs Töchter. Ihrer zehn umstanden des Vaters Sarg und beteten weinend und doch dankerfüllt, vereint mit der Mutter den 103. Psalm, als das liebe Vaterauge sich für diese Welt geschlossen hatte. „Das Geschlecht der Frommen wird gesegnet sein," diese Verheißung des 112. Psalms ist an Ramsauer erfüllt worden. In der Erziehung seiner eigenen Kinder hat er es vor allem bewährt, daß er nicht bloß ein theoretischer, sondern vor allem ein praktischer Pädagog sei. Der Segen, welchen sein Elementarunterricht und seine Erziehungsarbeit so vielen andern Eltern und Kindern brachte, ist in reichem Maße auf seine eigene Familie zurückgekehrt. Seine Söhne, fast alle im Oldenburgischen, nehmen dort hervorragende Stellungen im Staat, in der Schule und in der Kirche ein. Auch deren Kinder stehen zum großen Teil wieder in Amt und Würden und verbreiten Ramsauers Geschlecht und Namen. Der dies schreibt, freut sich, selber fünf Enkelkinder zu haben, die den Namen Ramsauer tragen, und die zugleich Urenkel von Johannes Ramsauer sind.

Wir schließen die Erinnerung an den vor nun mehr als hundert Jahren gebornen Armenschullehrer und Prinzenerzieher, den bewährten Elementarlehrer und Familienvater mit dem Worte aus Jesus Sirach (Kap. 30, Vers 4), das Hofprediger Wallroth im Hinblick auf die Kinder am Grabe des Vaters sprach: „Wo ihr Vater stirbt, da ist's, als wäre er nicht gestorben, denn er hat seines-

gleichen hinter sich gelassen;" und mit Psalm 128, Vers 4: „Der Herr wird dich segnen aus Zion, daß du sehest das Glück Jerusalems dein Leben lang und sehest deiner Kinder Kinder. Friede über Israel!"

Münchberg in Oberfranken. K. Gutmann, Dekan.

Oberregierungsrat v. Massow über die Volksschule und die Volksschullehrer.

(Schluß.)

Zu einer Reform des Schulwesens gehört auch eine andere soziale und ökonomische Stellung des Lehrers, sowie eine andere Vorbildung für seinen Beruf. „Socialdemokratisch ist der Lehrerstand bis heute wohl nur vereinzelt. Aber unzufrieden und gedrückt ist er allgemein. Von dieser schlecht besoldeten mit ihrer socialen Position und vor allem mit ihrer Unterstellung unter die technisch nicht vorgebildeten Geistlichkeit zum großen Teile unzufriedenen Körperschaft zu erwarten, daß sie die Jugend stählt zum Kampfe gegen die Socialdemokratie, dürfte ein Irrtum sein" (S. 14). „Vor allem muß der Lehrerstand auf ein höheres Niveau gebracht werden. Ein Teil der Lehrer rekrutiert sich ja aus dem Stande selbst, aber meist nur dann, wenn der Vater die Kosten für einen andern Beruf nicht bestreiten kann, sonst geht der Lehrerstand zumeist aus dem Arbeiterstand hervor, und es widmen sich ihm vielfach diejenigen, die zu körperlicher Arbeit nicht die Kräfte haben. Das Lehrerhaus steht unter dem Druck der ökonomischen Lage, das Arbeiterkind bringt geringe Bildung und Erziehung vom Hause mit. Die Seminarausbildung paßt somit absolut nicht für diejenigen, denen sie zu teil wird, weil die häusliche und soziale Vorbildung nicht den Boden geschaffen hat für den Samen. Es kommt ein Produkt heraus, das in der Luft schwebt und in unsrer socialen Gliederung keinen Platz findet. Zu den Ungebildeten kann man doch den Lehrer absolut nicht rechnen, der Regel nach ist er mehr als halbgebildet. Vollgebildet ist er aber wieder nur ausnahmsweise. Er stellt sich über das Gros der Nichtlitteraten, aber die studierten Schichten weisen die Gemeinschaft mit ihm zurück Er findet nirgends den für ihn passenden Anschluß und ist somit isoliert. Stellt er sich auf eine Stufe mit den Eltern seiner Schüler, so sagt man auf dem Lande, daß er verbauert und in der Stadt, daß er nicht die erforderliche Rücksicht auf seinen Stand nehme; bleibt er für sich oder im Kreise der Kollegen, so ist er hochmütig. Dazu kommt, daß er keinen bestimmten Rang hat. Ob jung oder alt, ob neu ins Amt getreten oder bereits ergraut und Jubilar, er bleibt immer „Lehrer", der junge unreife Kollege kann dieselben Standesansprüche machen wie er. Das drückt nieder, tief nieder. Wenn man, was keinen Pfennig kosten würde, dem jungen Lehrer vor der zweiten Prüfung den Titel Unterlehrer gäbe, nach der Prüfung Lehrer, nach zehn Jahren Volksschullehrer, nach weiteren zehn Jahren Obervolksschullehrer, gute Führung und ersprießliches Wirken vorausgesetzt, so würde das Standesbewußtsein sich heben und die berechtigte Unzufriedenheit sich vermindern" (99).

Das Mißliche und Unhaltbare in der socialen Stellung unseres Standes hat der Verf. im Vorstehenden trefflich gekennzeichnet. Er kommt nun weiter auf die ökonomische Lage der Lehrer zu sprechen. „In welchem Verhältnis steht

es — fragt er S. 135 —, wenn die jüngsten Verkäufer bei R. Herzog ein Anfangsgehalt von 2000 M. beziehen und der Provinzialrat in Hannover kürzlich entschieden hat, allerdings im Gegensatze zur Auffassung des Unterrichtsministers, daß die Gemeinden in der Provinz Hannover nicht gezwungen werden können, den Lehrern mehr als 750 M. Gehalt zu geben, solange die bezüglichen althannoverschen gesetzlichen Bestimmungen noch gelten?" — „Ein Kreis- oder Regierungsbote, ein Gerichtsdiener bekommt als Anfangsgehalt 900 M., ein Regierungssupernumerar 1050 M., das Durchschnittsgehalt der Lehrer ist viel niedriger. Was sind denn 1000 M. heutzutage für eine Familie? Von materiellen Sorgen gedrückt soll der Mann nicht nur seinem Berufe mit Freudigkeit obliegen, sondern noch über denselben hinaus für die bürgerliche Gesellschaft kämpfen, die ihm diesen Hungerlohn giebt. Wers verlangt, der mache es ihm vor, oder er stelle nur einmal ein Budget auf für einen solchen Haushalt und, wenn er die Positionen Kleidung, Nahrung u. s. w. immer tiefer herabsetzen muß, damit das Budget balanciert, dann wage er zu behaupten: Dabei muß der Mann noch Freudigkeit und Begeisterung haben. Das Resultat ist dann auch, daß die große Mehrzahl der Lehrer der Opposition und zwar der freisinnigen Partei angehört . . . Es taugt nicht, wenn ein ganzer Stand unzufrieden und vor allem nicht, wenn der Arbeit dieses Standes die Zukunft unsers Volkes anvertraut ist" (S. 99).

Von den bürgerlichen Parteien, meint der Verf., hätten die Lehrer in absehbarer Zeit nichts zu erwarten; Rettung sei einzig und allein von einer Verstaatlichung des Volksschulwesens zu erhoffen. Er sei nicht blind gegen die Mängel dieses Systems; die Schule zu verstaatlichen, heiße einen schweren Schritt thun, aber nur so könne sie ein wirksames Kampfesmittel gegen die Socialdemokratie werden. Er wolle den Eltern nicht alle Rechte nehmen und auf dem Schulgebiete den Verwaltungsdespotismus des Staates einführen. Es sei sehr gut vereinbar mit der Verstaatlichung der Schule, daß die Eltern gewisse Rechte behielten, daß sie durch ihr Organ, den Schulvorstand, an der Schulverwaltung teil nehmen; vor allem müsse das Recht dieser Teilnahme auch dem Lehrer gesichert werden. Aber unsere Zeit verlange gebieterisch die Einheitlichkeit der Volksschule.

Hier ist ein Punkt, wo wir dem Verfasser mit aller Entschiedenheit widersprechen müssen. Wir würden eine Verstaatlichung der Schule geradezu für ein Nationalunglück halten. Auf die gewichtigen Gründe, die gegen die reine Staatsschule sprechen, einzugehen, ist hier nicht nötig, da die Leser des Ev. Schulblattes je mit den Schulverfassungsschriften Dörpfelds bekannt sind. Nur einiges sei hier kurz berührt.

Eine Verstaatlichung der Schule würde die Uniformierungssucht und die Bureaukratie, die schon jetzt wie ein Alp auf unserm Schulwesen lasten, ohne Zweifel bis zur Unerträglichkeit steigern. Vom französischen Unterrichtsminister sagt man, daß er nur einen Blick auf die Uhr zu werfen brauche, um angeben zu können, was in allen Schulen der Republik jetzt getrieben werde. Einzelne preußische Kreisschulinspektoren sollen es in ihren Bezirken schon fast ebenso weit gebracht haben. Haben wir doch auch schon „Normallehrpläne" für ganze Regierungsbezirke und Provinzen, die ohne Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse der einzelnen Gegenden und ohne Rücksicht auf die Ergebnisse der neueren Pädagogik den Lehrstoff bis in alle Einzelheiten hinein vorschreiben. Bei der

Digitized by Google

reinen Staatsschule würden wir nicht nur einen „Normal"-Lehrplan für das ganze Land bekommen, sondern auch staatlich approbierte „Normal"-Lehrbücher für alle Fächer und endlich auch eine staatliche „Normal"-Pädagogik und Methodik, nach der die gesamte Schulmeisterei sich richten müßte. Wie es dann um die Freiheit der pädagogischen Wissenschaft und um den pädagogischen Fortschritt aussehen würde, braucht nicht erst erörtert zu werden. Daß wir in Deutschland eine so außerordentlich ausgebildete Pädagogik haben, wie sie kein anderes Land auch nur annähernd besitzt, beruht zu einem nicht geringen Teile darauf, daß wir ein so vielgestaltiges Schulwesen haben und daß den Lehrern die nötige Freiheit gegeben ist, neue Methoden zu versuchen und zu erproben. Wo diese Freiheit fehlt, wo die Lehrpersonen durch methodische Vorschriften in ihrer Thätigkeit zu sehr eingeengt werden, da geht notwendig Lust und Liebe zur Arbeit verloren, und die pädagogische Wissenschaft muß erstarren.

Man wird hier den Einwand machen können, daß die angeführten Folgen nicht mit Notwendigkeit sich aus dem Begriffe der Staatsschule ergeben; auch wo diese bestehe, könne doch eine gewisse Freiheit im Schulwesen herrschen. Das ist richtig, aber die Wahrscheinlichkeit dazu ist gering. Ein strammes Staatswesen strebt naturgemäß zur Centralisation; man will vereinheitlichen, vereinfachen, schon um recht viel sparen zu können; es ist auch ein erhebendes Gefühl für einen Staatsmann, wenn er sich sagen kann, daß er nur auf einen Knopf zu drücken braucht, um die ganze Staatsmaschine nach seinem Sinn in Bewegung zu setzen. Im Eisenbahn-, Post- und Telegraphenwesen hat man mit der Centralisation großartige Erfolge erzielt; sollte man nicht auf dem allerdings ganz anders gearteten Schulgebiete ähnliches versuchen? Der Gedanke liegt doch zu nahe. Immerhin ist es möglich, daß auch da, wo der Staat allein Herr ist, das Schulwesen freiheitlich sich entwickeln kann; aber es fehlt an jeder Garantie dafür.

Man erhofft weiter von der Verstaatlichung der Schule eine Erhöhung der Lehrergehälter. Man weist hin auf die Post- und Bahnbeamten, die bei gleichwertiger oder geringerer Vorbildung durchgehends besser gestellt sind als die meisten Volksschullehrer. Es liegt uns fern, leugnen zu wollen, daß der Staat vieles zur Besserung der Lage unseres Standes gethan hat und daß er in Zukunft noch mehr thun wird. Aber vor übertriebenen Hoffnungen muß gewarnt werden. Das Interesse des Staates an der Schule ist nur mittelbar; in erster Linie gilt seine Sorge der Politik, dem Handels- und Verkehrswesen, kurz der Sicherheit und der materiellen Wohlfahrt des Volkes. Für diese Angelegenheiten, namentlich für das Heerwesen, braucht er viel Geld, sehr viel Geld; die auf die Förderung der sittlichen und geistigen Bildung des Volkes verwendeten Mittel verschwinden neben jenen. Der Staat sieht in erster Linie auf das, was ihm Geld einbringt; je größer seine Einkünfte, desto größer seine Machtmittel. Darum hat er ein natürliches Interesse an der Hebung von Einrichtungen, die seine Einkünfte vermehren, wie Post und Eisenbahn, und wenn er die Beamten gut stellt — was er ja auch hier in Wirklichkeit nicht einmal thut, wenigstens was die unteren angeht —, so handelt er zu seinem eignen Vorteil. Auch den höheren Schulen wird er stets seine Fürsorge zuwenden, da aus ihnen die Beamten hervorgehen, deren er bedarf. Anders steht es mit der Volksschule. Ihre Leistungen sind Imponderabilien, Werte, für die dem Staate der rechte Maßstab fehlt. Charakteristisch ist in dieser Beziehung der bekannte Bescheid der Koblenzer Regierung auf die Eingabe der Kreuznacher Lehrer um

Gehaltsaufbesserung: die Polizeidiener bekämen ja auch nicht mehr Gehalt, obwohl sie einen viel anstrengenderen Beruf hätten. Die Arbeit des Polizeidieners hat in ihren Augen einen höheren Wert als die des Volksschullehrers. Man denke auch an die mit Arbeit überlasteten und schlecht besoldeten Seminarlehrer, die doch reine Staatsbeamten sind. Hier würde eine halbe Million ausreichen, um eine gründliche Aufbesserung der Gehälter zu ermöglichen. Wenn der Staat für einen so dringend notwendigen Zweck nicht einmal eine halbe Million übrig hat, woher soll er die ungezählten Millionen hernehmen, die eine Unterhaltung des gesamten Volksschulwesens kosten würde? Die Volksschule ist von jeher das Aschenbrödel des Staates gewesen; wo es sich um Geldaufwendungen für sie handelte, hat sie stets bescheiden zurückstehen müssen, weil andere „notwendigere" Ausgaben zu machen waren, und das wird auch dann so bleiben, wenn der Staat, worauf sein Streben geht, die Alleinherrschaft auf dem Schulgebiete erlangt hat. Will der Staat die Volksschule und den Volksschullehrerstand heben, so hat er Mittel und Wege genug, dies zu thun, ohne daß er vorher nötig hat, diejenigen Lebenskreise, die zur Volksschule in engster Beziehung stehen, Familie und Kirche, aus ihren natürlichen Rechten zu verdrängen. Familie, Kirche und Staat, die drei gehören zusammen, und nur wo sie friedlich-schiedlich, in genau abgegrenzten Rechten und Pflichten nebeneinander an der Schulverwaltung beteiligt sind, wird die Schule recht gedeihen und auch dem Lehrerstande die Anerkennung zu teil werden, die ihm gebührt.

Wir wollen noch auf einen dritten Punkt hinweisen. Es giebt wohl keinen zweiten Stand, der ein so reges und *freies* Vereinswesen hat wie der Lehrerstand. Damit würde es unsers Erachtens bald vorbei sein, wenn die Lehrer reine Staatsbeamten wären. Eine freie öffentliche Kritik der bestehenden Schuleinrichtungen würde dann nicht mehr gestattet sein; die Vereine müßten sich schön stille verhalten und, wenn sie nicht gemaßregelt werden wollten, stets in der Richtung segeln, die der von oben blasende Wind jeweilig vorzeichnet. Die widerstrebenden Elemente würde man schon durch Strafversetzungen in die Kaschubei und ähnliche Gegenden zahm kriegen. Wem etwas an der Freiheit des Lehrerstandes gelegen ist, der sollte mit allen Mitteln der Verstaatlichung der Schule entgegenarbeiten.

Wir kommen nun zum letzten Punkte, zu den Ansichten v. Massows über die *Lehrerbildung*. Er hält es für dringend notwendig, daß die Lehrer auf ein höheres Niveau gebracht würden. Von Lateinisch und Griechisch könne man absehen, und wenn der Seminarlehrstoff den Bedürfnissen der Fortbildungsschule entsprechend erweitert werde, so möge die Seminarausbildung genügen. Aber die Vorbildung bis zum Eintritt in das Seminar genüge durchaus nicht. Die Seminar- auf die Volksschul- und Präparandenbildung gepfropft gebe keinen gesunden Baum. Zum mindesten müsse die lateinische Oberrealschule absolviert werden, und an diese hätte sich das Seminar unmittelbar anzuschließen. Lieber noch sähe er es, wenn alle Lehrer studierte Leute seien. Doch an eine Verwirklichung dieses Gedankens sei in absehbarer Zeit nicht zu denken. Dagegen verlangt er, daß die Lehrer, die zu Kreisschulinspektoren befördert werden wollen, nach Absolvierung des Seminars noch ein philosophisch-theologisch-pädagogisches Universitätsstudium durchmachen, das allerdings kein Triennium zu sein brauche; außerdem müßten sie auch verwaltungsrechtliche und medizinhygienische Vorlesungen hören. Nach abgeleisteter theoretischer Specialprüfung müßte der so Vorgebildete

an einer einklassigen und dann einer mehrklassigen Landschule und endlich an einer Stadtschule Lehrer sein, hierauf als Gehilfe eines Kreisschulinspektors fungieren und zuletzt bei einer Regierung als Hilfsarbeiter des Schulrates wie der juristischen und der Hochbaudecernenten eine längere Zeit hindurch beschäftigt werden. Ferner verlangt v. Massow, daß der Lehrer unbedingt seiner Wehrpflicht genüge wie jeder andere Stand. „Ich hätte nichts dagegen, schreibt er, wenn man den Lehrer zum Einjährig-Freiwilligen machte unter Dispens von der Verpflichtung, sich selbst zu unterhalten. Es würde das Standesbewußtsein dadurch bedeutend gehoben werden und in rechter Art. Die erziehliche Wirkung des militärischen Dienstes auf Gehorsam, Reinlichkeit, Pünktlichkeit, Ordnung, Überwinden von Schwierigkeiten ist eine große, und unsern Volkserziehern entziehen wir sie!"

Noch auf andre Weise will v. Massow das Niveau des Lehrerstandes heben. Er möchte ihn gern noch mit andern Elementen durchsetzen. „Man hat ein großes Hallo gerufen, als vor einiger Zeit der Vorschlag auftauchte, ausgedienten Unteroffizieren Lehrerstellen als Civilversorgung zu geben. Dieses Hallo war sehr unberechtigt (!?). Man gehe doch einmal unsre Behörden durch, von der höchsten angefangen. Geheime und nicht geheime Rechnungs- und Kanzleiräte, Gerichts-, Regierungs- und Kreissekretäre, Beamte aller Art: wie viele sind denn nicht darunter, die sich den Civilversorgungsschein in der Armee erworben haben als Unteroffiziere? Und wenn man diese Männer ansieht, ihr Wissen, das sie erworben haben, ihre Leistungen, ihre sociale Position, ihre Haltung, ihre Formen, und damit in der Stadt wie auf dem Lande den Lehrerstand vergleicht, so fällt, auch wenn man diesen noch so wohlwollend beurteilt, Durchschnitt gegen Durchschnitt gehalten, der Vergleich wahrhaftig nicht zu dessen Gunsten aus. Ich glaube, jedes einsichtige und unparteiisch urteilende Mitglied des Lehrerstandes wird mir zugestehen, daß der Kreissekretär und der Gerichtssekretär nicht unter dem Lehrer stehen, was Bildung und sociales Verhalten betrifft."

„Allerdings eignet sich nicht jeder Unteroffizier zum Volksschullehrer, ebensowenig wie sich jeder Unteroffizier zum Büreaubeamten qualifiziert, aber daß eine große Zahl sich vorzüglich qualifizieren würde, folgt schon aus der militärischen Thätigkeit. Was in aller Welt ist denn die seit 3 Jahrzehnten, d. h. seitdem die innere Reform des Dienstes begann, rastlos mit äußerster Kraftanstrengung arbeitende Armee anders als eine Schulanstalt? Was ist denn der gesamte Dienst heutzutage? Lehren und Lernen von früh bis in die Nacht. Der Oberst der Rektor, der Major der Oberlehrer, der Hauptmann der Hauptlehrer, die Lieutenants die Hilfslehrer, die Unterofffziere die Unterlehrer, sie lehren und thun nichts anders als das. Dienst ist Unterricht, ganz ebenso wie Schule. Und die Unterrichtsgegenstände sind heutzutage wahrhaftig mannigfaltig, die Aufgabe, sie im zweijährigen Kursus zum Eigentum der Schule zu machen, schwer genug. Und diese Männer, die neun Jahre hindurch nichts gethan haben, als lehren und immer wieder lehren, sollen nicht das Zeug haben, Lehrer zu werden, ebensogut wie ein Präparand?"

„Selbstverständlich nehme ich an, daß derjenige Unteroffizier, der Lehrer werden will, eine Prüfung ablegen und sodann ein Seminar besuchen muß. Aber wenn das geschähe, würden wir ein vorzügliches Material bekommen. Erstens Lehrer, die Männer sind, zweitens solche, die neun Jahre erzogen haben zu Reinlichkeit, Ordnung, Pünktlichkeit und Gehorsam, die gelehrt haben und das, was sie lehrten, jedem Schüler ohne Ausnahme beibringen mußten, drittens solche, die sich zwölf Jahre lang tadel- und straflos geführt haben" . . .

„Es ist ganz wunderbar und ein Widerspruch, daß die Lehrer den Rang der Subalternbeamten erstreben und sich gleichzeitig hoch über diejenigen stellen, welche die Hälfte dieses Standes ausmachen. Es ist das um so wunderbarer, weil die Civilsubalternbeamten das Primazeugnis nachzuweisen haben zum Eintritt in ihren Beruf und sich dennoch die Vermischung mit civilversorgungsberechtigten Unteroffizieren gefallen lassen müssen. Ich habe die feste Überzeugung, daß der Lehrerstand innerlich und äußerlich ganz ungemein gewinnen würde, wenn die Civilversorgungsberechtigten ihm zugereiht würden . . .

„Ich meine, der Lehrerstand bekommt einen ganz andern Halt, wenn er diese militärisch und lehrgeschulten Elemente in seine Mitte aufnimmt, insonderheit wird seine Position der Gemeinde gegenüber eine festere werden. Unsere derzeitigen Lehrer haben zu wenig durchlebt, um intensiv wirken zu können auf die Kinder wie auf die Eltern. Volksschule, Präparandenanstalt, Seminar, beschränkte Verhältnisse, selten einer, der die Welt durchwandert, noch seltener einer, der Gelegenheit gehabt hat, Menschen und Charaktere zu studieren, Verhältnisse verschiedener Volksteile und Gebiete miteinander zu vergleichen. Wie ganz anders der zwölf Jahre gediente Soldat. Wie viel Charaktere an Vorgesetzten und Untergebenen sieht er an seinen Augen vorüberziehn, wenn er zurückblickt, was hat er nicht alles gesehen und erlebt während seiner Dienstzeit in der Garnison, auf dem Manöver. Es ist eben die Eigentümlichkeit des militärischen Lebens, daß es die Menschen miteinander und mit den Verhältnissen in Kontakt bringt, zwangsweise bringt, sie mögen wollen oder nicht." (S. 117).

So weit v. Massow.

Wir bemerken zu dem Vorstehenden zunächst, daß die Erregung, die der bekannte Artikel des Militärwochenblattes seiner Zeit in der Lehrerschaft hervorrief, vollauf berechtigt war. Der Vorschlag, den v. Massow macht, ist doch wesentlich anders. Er verlangt von den civilversorgungsberechtigten Lehramtsaspiranten nach Ablegung einer Prüfung noch den dreijährigen Besuch eines Seminars. Davon war in jenem Artikel keine Rede. Ja, es hieß darin sogar, die praktische Pädagogik, die die Unteroffiziere Jahre hindurch getrieben hätten, sei zweifellos mehr wert, als ein theoretischer Kursus darüber. Auch das Maß der Kenntnisse für die vorgeschlagene Stellung würde bei den Unteroffizieren in den meisten Fällen genügen. Sollte es aber darin noch irgendwo fehlen, so könnte diesem Mangel durch einen zu diesem Zwecke besonders einzurichtenden Kursus abgeholfen werden. Wir können nicht umhin, unsrer Verwunderung darüber Ausdruck zu geben, daß v. Massow, der doch, wie sein ganzes Buch zeigt, sich vorzüglich in die Lage andrer hineinzuversetzen versteht, kein Gefühl dafür hat, welche Mißachtung und Herabwürdigung der Berufsbildung des Lehrers in jenen Auslassungen des Militärwochenblattes zu Tage tritt und daß die Lehrerschaft sich dadurch in ihrer Standesehre aufs tiefste gekränkt fühlen muß.

Aber auch dem Vorschlage v. Massows können wir nicht zustimmen. Mit Recht fordert v. Massow, daß der Lehrerstand auf ein höheres geistiges Niveau gebracht werde. Seit Jahrzehnten bereits ist diese Forderung immer und immer wieder von der Lehrerschaft selbst erhoben worden, freilich ohne Erfolg. Einer der schlimmsten Schäden der gegenwärtigen Lehrerbildung ist die ungleichmäßige Vorbildung, mit der die Zöglinge ins Seminar eintreten. Die einen haben eine Präparandenanstalt mit zweijährigem, die andern eine solche mit dreijährigem

Kursus besucht, viele haben nur Privatunterricht genossen. Dazu kommen dann gewöhnlich noch einige Gymnasiasten, Realgymnasiasten und Realschüler. Wie sehr der Erfolg des Unterrichts unter einer derartigen Zusammensetzung des Schülermaterials leidet, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden. Ob nun die Berechtigung zum Eintritt ins Seminar durch das Abgangszeugnis der Oberrealschule, wie v. Massow will, oder des Realgymnasiums oder einer den Zeitverhältnissen entsprechend umgestalteten Präparandenanstalt zu erwerben sei, scheint uns eine Frage nebensächlicher Natur zu sein; die Hauptsache ist, daß die gegenwärtige ungenügende Vorbildung fürs Seminar erweitert und vertieft wird. Stellen wir uns nun einmal auf den Standpunkt v. Massows und fordern das Abgangszeugnis der Oberrealschule. Notwendig müßte dann auch der Seminarunterricht eine durchgreifende Umgestaltung erfahren. Das Seminar ist zur Zeit eine Zwitteranstalt, die allgemeine und Berufsbildung zugleich übermitteln soll und darum weder der einen, noch der andern gerecht zu werden vermag. Bekäme es seine Zöglinge von der Oberrealschule, so könnte, ja müßte es zur reinen Berufsschule umgebildet werden. Zur Fortbildung in den einzelnen Wissenszweigen müßte es allerdings auch Anregung und Gelegenheit geben, aber nur in freien Nebenkursen, denen sich die Zöglinge nach Neigung anzuschließen hätten. Der obligatorische Unterricht hätte es lediglich mit der Pädagogik und deren Hilfswissenschaften Psychologie und Ethik, sowie mit den Wissensgebieten zu thun, die mit dem Schulwesen und Schulleben in Beziehung stehen. Dahin würde unter anderm gehören eine gründliche Einführung in die Volks- und Gesellschaftskunde, etwa an der Hand der Bücher von Riehl, eine Einführung in die volkstümliche und Jugendlitteratur, die Schulhygiene u. s. w. Wird der Gedanke v. Massows, daß die Berechtigung zum Eintritt ins Seminar durch das Abgangszeugnis der Oberrealschule erworben werden muß, festgehalten, so ist die Umgestaltung des Seminars eine einfache Konsequenz, und daß diese Umgestaltung in der vorhin kurz angedeuteten Richtung liegen muß, ist für keinen Pädagogen zweifelhaft.

Kommen wir nun auf den Vorschlag v. Massows, ausgediente Unteroffiziere dem Lehrerstande einzuverleiben, zurück. Daß diese Leute das Abgangsexamen der Oberrealschule abzulegen nicht imstande sind, ist wohl selbstverständlich. Welches Maß von Kentnissen soll nun aber von ihnen verlangt werden? Darüber fehlt es leider bei v. Massow an Angaben. Weitgehende Forderungen wird man auf keinen Fall stellen dürfen; denn sonst würde keiner die Prüfung bestehen. Nehmen wir an, daß die Unteroffiziere, die sich dem Lehrerberufe zuwenden wollen, eine gute Volksschulbildung genossen und dann eine Unteroffizierschule besucht haben. Ohne Zweifel aber werden während der zwölf Dienstjahre die erworbenen Kenntnisse zum größten Teile wieder verloren gegangen sein. Damit ist aber der erfolgreiche Besuch eines Seminars mehr als in Frage gestellt. Eine gründliche wissenschaftliche Berufsbildung kann nur auf der Grundlage einer gründlichen allgemeinen Bildung aufgebaut werden, ohne diese schwebt jene in der Luft. Der Vorschlag v. Massows hat nur dann Sinn, wenn das Seminar in seiner jetzigen Gestalt bestehen bleibt, wenn es der allgemeinen und Berufsbildung zugleich dient. Es ist möglich, daß alsdann eine größere Zahl von Unteroffizieren die Aufnahmeprüfung besteht; das schwere Übel aber, an dem das Seminar jetzt krankt, die ungleichmäßige Vorbildung der Zöglinge, würde durch den Eintritt der Unteroffiziere noch erheblich vermehrt, ganz abgesehen davon, daß ein stetiges

Zusammenleben von Leuten so verschiedenen Alters auch zu mancherlei andern Unzuträglichkeiten führen würde.

Der Gedanke, daß bei einer Reform des Lehrerbildungswesens in erster Linie ins Auge gefaßt werden müsse, das Seminar seines Zwittercharakters zu entkleiden und es in eine Berufsschule umzuwandeln, scheint v. Massow ganz fern zu liegen. Er hat wohl nur daran gedacht, durch eine vertiefte Bildung den Lehrerstand social zu heben. Das ist ja auch mit ein Grund, weshalb wir Lehrer eine Umgestaltung der Lehrerbildung erstreben, aber es ist nicht der Hauptgrund. Eine vertiefte allgemeine Bildung — das ist unsre Überzeugung — wird vor allem auch der praktischen Schularbeit zu gute kommen; aber der Lehrer wird sie nur dann in rechter Weise für seine Erziehungsthätigkeit ausnützen können, wenn er sich zugleich auch eine gründliche und allseitige pädagogische Bildung angeeignet hat. Nun erfreut sich aber bekanntlich die pädagogische Wissenschaft keines besonderen Ansehens, was auch schon daraus hervorgeht, daß sie es noch immer nicht zu einem selbständigen Lehrstuhl an unsern Universitäten gebracht hat. Bei dieser Mißachtung, die der Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst von hoher Stelle zu teil wird, braucht man sich darum auch nicht zu wundern, daß ohne Zweifel mehr als neun Zehntel aller Gebildeten kaum eine Ahnung davon haben, was eigentlich in dem Begriffe der Pädagogik alles steckt. Was der Lehrer speciell für seinen Beruf zu lernen hat, das wird nach einem Worte Dörpfelds teils für etwas so Geringfügiges, teils für etwas so Gemeinkundiges gehalten, daß jeder gebildete Mann das alles so nebenbei lernen könne, etwa wie das Billardspielen und Fechten. Auch v. Massow denkt wohl so. Stellt er doch den militärischen Drill ohne weiteres auf gleiche Stufe mit der Unterrichtsarbeit in der Schule. „Dienst", sagt er, „ist Unterricht, ganz ebenso wie Schule." Und weil die Unteroffiziere neun Jahre lang Soldaten einexerziert haben, darum hält er sie für besonders geeignet zum Lehrerberufe. Er vergißt, daß es doch etwas ganz anderes ist, kleinen Kindern die ihnen zusagende Geistesnahrung zuzubereiten und darzureichen, als erwachsene junge Männer im Gleichschritt, in der Handhabung des Gewehrs u. dgl. zu üben. Hier Schablone, Drill, ein Verfahren, das jeder durch einige Übung sich aneignen kann; hier eine Thätigkeit, die, wenn sie rechter Art sein soll, eine genaue Kenntnis der Geistesentwicklung des Menschen, eine Summe von wissenschaftlich begründeten methodischen Regeln, eine reiche Erfahrung und praktische Übung und endlich eine liebevolle Hingabe an die Kinderseelen zur Voraussetzung hat.

Ein zweiter Grund, weshalb die Unteroffiziere tüchtige Schulmeister werden müßten, ist der, „daß sie neun Jahre lang erzogen haben zu Reinlichkeit, Ordnung, Pünktlichkeit und Gehorsam." Die angeführten Eigenschaften sind ohne Zweifel wertvolle Dinge, aber man darf nicht vergessen, daß es doch nur mittelbare Tugenden sind, die keinen selbständigen sittlichen Wert haben, sondern einen solchen erst dadurch erhalten, daß sie in den Dienst des absolut Guten und Löblichen gestellt werden. Der Kernpunkt der Erziehungsarbeit ist die Sorge für die sittlich-religiöse Bildung; alles andere, der Erwerb von Kenntnissen, die Schulung des Verstandes, gute Gewöhnung sind bloße Mittel einerseits zur Bildung sittlich-religiöser Gesinnungen, andrerseits zu ihrer Bethätigung im privaten und öffentlichen Leben. Wäre es die Hauptaufgabe der Volksschule, gewisse Fertigkeiten, wie Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w., deren Besitz nun einmal für unentbehrlich gehalten wird, möglichst zum Gemeingut aller zu machen, und durch ihre

Disciplin Gehorsam und Manierlichkeit in die gesamte Jugend zu bringen, so wären ausgediente Unteroffiziere ohne Zweifel ganz geeignete Persönlichkeiten für den Lehrberuf. Soll aber die Schule ein Institut für Volksbildung im wahren Sinne des Wortes sein; soll sie das Volk im Gegensatz gegen die aus dem täglichen Verkehr und der Not des Lebens, sowie aus den Tageszeitungen und der Schundlitteratur auf das Volk einstürmenden verderblichen Einflüsse mit einem tiefen Fonds von Erkenntnis und Gesinnung ausrüsten; soll sie das gesamte Volk durch eine im christlichen Sinne sich vollziehende naturgemäße Entwicklung der gesamten Kräfte des Menschen befähigen, nicht nur dem physischen und sittlichen Elende des Proletariats zu entgehen, sondern auch darüber hinaus in jedem seiner Glieder an dem bürgerlichen, sittlichen und religiösen Leben Anteil zu nehmen — stellt man ihr diese hohe, ideale Aufgabe, deren Lösung allerdings auch noch von manchen andern Faktoren abhängt, so erfordert das einen Lehrerstand von einer Vorbildung, wie wir ihn in der Mehrzahl seiner Glieder jetzt noch nicht besitzen und wozu die Unteroffizierslaufbahn keinesfalls eine geeignete Vorbereitung sein würde. Wir fürchten vielmehr, und sicherlich nicht ohne Grund, daß ehemalige Unteroffiziere in notwendiger Folge ihrer bisherigen Thätigkeit in der Schule wohl meist einen allzuschneidigen Ton anschlagen und äußeren Dingen einen Wert beilegen werden, worunter die innere geistige Entwicklung der Kinder notwendig leiden muß. Nichts wäre verkehrter, als eine militärische Disciplin in die Schule einzuführen.

Übrigens glauben wir nicht, daß der behandelten Frage überhaupt eine praktische Bedeutung zukommt. Wenn auch wirklich den Unteroffizieren die Ergreifung des Lehrerberufs freigestellt würde, so würden höchstwahrscheinlich doch nur sehr wenige davon Gebrauch machen. Im Alter von mehr als 30 Jahren sich noch einmal drei Jahre auf die Schulbank zu setzen und, nachdem man lange Zeit mit geistigen Dingen sich nur wenig befaßt hat, in ganz neue Wissensgebiete sich einzuarbeiten, dazu werden schwerlich viele sich bereit finden lassen, selbst wenn die jetzt so klägliche Besoldung des Lehrerstandes eine bedeutende Aufbesserung erfahren hat.

Manche von den Vorschlägen v. Massows haben wir zurückweisen und bekämpfen müssen. Aber seine Ausführungen bieten doch viel Beachtenswertes, und vor allem, er ist mit Wärme und Energie für die Hebung der Volksschule und unsers Standes eingetreten und hat die angeregten Fragen in Kreise hineingetragen, die sonst um die Volksschule und ihre Lehrer sich nicht zu bekümmern pflegen. Dafür gebührt ihm der Dank der deutschen Lehrerschaft. Ph.

Über relative und absolute Wertschätzung.

Aus der 22. Hauptversammlung des Vereins für herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen (vgl. vor. Nummer).

Herr P. Börger-Elberfeld hatte sein Thema folgendermaßen bearbeitet:

Es ist eine allgemein anerkannte Thatsache der Erfahrung, daß wir bei Beobachtung einer Handlung, die das Interesse einer andern Person berührt, ein Werturteil zu fällen genötigt sind. Dieses Werturteil trägt entweder den Charakter des Lobenden oder Tadelnden; wir bezeichnen eine Handlung entweder als

gut oder als böse. Diese kontradiktorische Form des Urteils ist ebenfalls erfahrungsmäßig festgestellt. Freilich trifft es sich häufig, daß zwei Personen ein verschiedenes, ja entgegengesetztes Urteil über eine und dieselbe Handlung fällen, doch ist die Erklärung dieser eigentümlichen Erscheinung leicht. Interesse an irgend einer Person, Haß gegen einen anderen kann mein Urteil derart beeinflussen, daß es von dem eines begierdelosen Beurteilers merklich abweicht. Der Grund für die Verschiedenheit des Urteils liegt also in der individuellen Stimmung des Wertschätzenden. Der Wert oder Unwert einer Handlung wird folglich nicht nur durch die Handlung an sich, sondern noch weit mehr durch den beurteilenden Beobachter bestimmt. Die That erlangt also ihren Wert erst durch eine Beziehung zwischen diesen beiden Faktoren. Der jedesmalige Wert oder Unwert einer Handlung ist relativ, und die Wertschätzung, die sich auf diese beiden bestimmten Faktoren gründet, bezeichnen wir mit dem Namen relative Wertschätzung. Die Begierden, die uns treiben, gehen vielfach aus dem Egoismus hervor, deshalb wurden die ersten ethischen Untersuchungen auf den Egoismus gegründet. Nun ist auf den ersten Blick klar, daß zwar für den einzelnen der Egoismus seinen Vorteil haben mag, für das gesellschaftliche Zusammenleben jedoch äußerst störend wirken, ja jede Gemeinschaft vernichten muß. Die Lehre, das Glück des einzelnen zu begründen, der sog. Eudämonismus, sah sich deshalb bald genötigt, den Egoismus als sittliches Princip aufzugeben. An Stelle des zu erstrebenden größten Genusses setzte man als Princip die Forderung größter Enthaltsamkeit. So schwankte die Untersuchung hin und her, und selbst allgemeine Grundsätze, die an die Spitze der Ethik gestellt wurden, konnten dem philosophischen Systeme den Charakter des Schwankenden nicht nehmen. Referent sucht dies an den Principien Wundts und Paulsens nachzuweisen und kommt zu dem Resultat, daß jedes System der Ethik, das, auf den im Leben gegebenen Fällen aufbauend, gewisse Verhaltungsmaßregeln aufstellt, nie zu einem absoluten Abschluß gelangt. Denn „Erfahrung giebt niemals ihren Urteilen wahre oder strenge, sondern nur angenommene und komparative Allgemeinheit." Die induktive Methode ist deshalb für die Aufstellung absolut gültiger ethischer Principien nicht verwendbar.

Bei der Untersuchung über die relative Wertschätzung kommt Referent zu dem Ergebnis, daß eigentlich der Wille des Beurteilers die Quelle des jeweiligen Wertes oder Unwertes einer Handlung sei. Denn da Begierden und Neigungen bei der Wertschätzung hervorragend beteiligt sind und diese den Willen antreiben, so kann man den Willen als den Ursprung des Werturteils betrachten. Wie ist es nun aber möglich, diese Beziehung aufzuheben, damit aus dem relativen Wert, der der Handlung beigelegt werden muß, ein absoluter Wert der Handlung festgestellt werden kann? Antwort: Das Werturteil darf weder vom Willen, noch von Neigungen und Begierden diktiert und beeinflußt sein. Hören wir:

Bei der Beurteilung einer That bezeichnen wir die Handlung entweder als gut oder böse. Erfahren wir jedoch, daß die That ohne Absicht geschehen ist, so wird trotz der guten oder üblen Wirkung der unbeabsichtigten Handlung unser Urteil sofort anders lauten. Wie kann man einen loben oder tadeln für das, was ohne seine Absicht geschehen ist. Die Absicht, der Wille ist also der Punkt, bei dem die Wertschätzung einzusetzen hat; der Wille muß beurteilt werden, dann ist der richtige Maßstab für die Beurteilung einer löb-

lichen oder schändlichen That gefunden. — Ein Wille aber richtet sich stets auf ein Objekt und falls die Interessen einer zweiten Person berührt werden, eben auf den Willen dieser zweiten Person. Somit sind der sittlichen Wertschätzung zwei Willen unterworfen oder ein *Willensverhältnis*. Das Willensverhältnis ist folglich das Objekt der Wertschätzung. Dieses Objekt darf von dem beobachtenden Subjekt nicht beeinflußt werden: *es muß absolut sein*.

Jedes sittliche Urteil jedoch, das im Willen oder in psychologischen Stimmungen seinen Sitz hat, ist schwankend. Deshalb muß sowohl Wille, wie Begierde beim Urteil schweigen. Ist das möglich? — Ein Werturteil wird von uns oft unwillkürlich gefällt; der Wille tritt als treibende Kraft nicht hervor. Auch kann man nicht behaupten, daß Neigungen, Interessen, Begierden, Affekte das unwillkürlich gefällte Urteil beeinflussen können. Überhaupt liegt es nicht in unserer Gewalt, dieses Urteil zurückzuhalten: wir müssen urteilen. Da nun dieses Urteil nicht beeinflußt ist, sondern im Willensverhältnis einzig und allein seinen Ausgangspunkt hat, so nennen wir das Urteil *absolut*. — Aber auch das unwillkürliche Urteil kann verschieden lauten. Die eine Person ist mehr befähigt, eine Handlung klar aufzufassen, als die andere; zudem sind die Handlungen meist kompliziert. Wenn jedoch eine Handlung richtig appercipiert ist und ein *einfaches* Willensverhältnis bietet, dann ist das *Elementarurteil* bei jedem Beobachter dasselbe. Ein sittliches oder unsittliches Willensverhältnis wirkt mithin auf uns nur in Form eines Vorstellungsbildes, und sobald das Verhältnis richtig appercipiert ist, erscheint ohne unser Zuthun das Werturteil unmittelbar. Darum ist für ein absolutes Beurteilen der Zustand relativer Seelenruhe sehr günstig, da uns dieser Zustand ermöglicht, leicht zu reproduzieren, um die mit dem Willensverhältnis verknüpften Vorstellungen zu apperzipieren. Das Urteil ist also eine Wertschätzung, die uns durch das Vorstellungsbild *aufgenötigt* wird.

Die Beurteilung eines Willensverhältnisses ist nun nicht etwa abhängig von dem jeweiligen Inhalte dieses Verhältnisses, sondern das Elementarurteil berücksichtigt nur die Form. Man spricht deshalb von einem *formalen* Willensverhältnis. Referent weist nach, daß mit den von Herbart aufgestellten fünf Willensverhältnissen in der That alle möglichen Verhältnisse gegeben sind. Ein Schema erleichtert die Übersicht

Mit dieser formalen Auffassung des Sittlichen stimmt nun die Auffassung des Ästhetischen überein. Auf beiden Gebieten zeigen sich *Verhältnisse*; zudem giebt es eine *Formal-Ästhetik*, wie es eine *Formal-Ethik* giebt. Auch sind beide Urteile *unwillkürlich*. Es gehorcht also, wie Herbart sagt, der Sittliche einer ästhetischen Notwendigkeit. — Daß ein solches Werturteil nicht angeboren ist, erhellt schon aus dem Umstande, daß vor dem Urteile die appercipierenden Vorstellungen vorhanden sein müssen. Der Mensch wächst also in die absolute Wertschätzung hinein. Sind nun auf Grund der elementaren Willensverhältnisse die einzelnen sittlichen Werte bestimmt, so bilden nachher diese Verhältnisse als Normen den Ausgangspunkt für die Beurteilung des gesamten sittlichen Lebens.

Die Besprechung des vorstehend kurz skizzierten Vortrages zeigte gleich anfangs starke Gegensätze. Das Sittliche, so meinte man, müsse *entwickelnd* vorgeführt werden; auch sei nachzuweisen, wie der einzelne Mensch in diese sitt-

liche Atmosphäre hineinwachse. Das ist jedoch eine Unmöglichkeit, solange das Sittliche an sich nicht bestimmt ist. Die entwickelnden Systeme jetziger Philosophen gründen, ohne das Sittliche zu untersuchen, die Entwicklung auf Erscheinungen des Egoismus, der Zweckmäßigkeit, und gelangen deshalb nicht zu festen, absolut gültigen Principien. Erst wenn das Sittliche in der Idee absolut sicher nachgewiesen ist, darf man an eine wissenschaftlich aufgebaute Entwicklungsgeschichte der Sittlichkeit herangehen. Dann erst ist es auch möglich, zu zeigen, wie der einzelne Mensch in die Sittlichkeit hineinwächst. Der Hauptmangel der heute weit verbreiteten Systeme des Eudämonismus ist also der, daß sie auf sehr unsicherm Fundamente aufgebaut sind und deshalb in ihrem Aufbau schwanken. Dem Herbartischen System der Ethik kann dieser Vorwurf nicht gemacht werden.

Einem weit stärkeren Angriff war der Formalismus der Herbartischen praktischen Philosophie ausgesetzt. Hier herrschte offenbar ein starkes Mißverständnis, indem man das Formale als inhaltlos ansah. Wie dürfte Herbart dazu kommen, von einer Idee des Wohlwollens zu sprechen, wenn er das Willensverhältnis völlig ohne jeden Inhalt auffaßte. Nein, formal heißt nicht inhaltlos, sondern an keinen bestimmten Inhalt gebunden. In diesem Sinne kann ja auch nur von formaler Bildung gesprochen werden. Der Räuber, der einen Wanderer überfällt und beraubt, um seine darbende Familie zu ernähren, muß nach zwei Ideen beurteilt werden. Trotz des bösen Gesamtinhaltes der That oder seiner Gesinnung können wir nicht umhin, den Räuber wegen seines Wohlwollens für seine Familie zu loben. Hier liegt der Inhalt des Wohlwollens klar vor uns, aber diesen bestimmten Inhalt treffen wir im Elementarurteil, wenn wir beim Formalen, der Hingabe des einen Willens an den andern, stehen bleiben. Wir brauchen also den Inhalt nicht zu beachten, sondern nur die Form und fällen doch im elementaren Willensverhältnis ein absolut sicheres Urteil. Mithin ist das Formale zur Bestimmung des Sittlichen ausreichend und um deswillen zu bevorzugen, weil der vielgestaltige sittliche Inhalt dem Werturteil leicht einen schwankenden Charakter verleiht. — Damit wird auch der Einwand hinfällig, daß in den Herbartischen Ideen sich Widersprüche zeigen. Zu einem solchen Urteil gelangt man leicht, wenn man nicht beachtet, daß das Absolute nur Gültigkeit hat im Elementarurteil. Aus den komplizierten Verhältnissen, die das Leben meist bietet, sind mit aller Schärfe die Elementarverhältnisse herauszuschälen und diese nach den auf die Willensverhältnisse gegründeten Ideen zu beurteilen. Sind diese elementaren Grundverhältnisse erst klar aufgefaßt, so wird sich der scheinbare Widerspruch auflösen.

Das Geschmacksurteil ist grundlegend für die Ethik Herbarts und verdient deshalb besondere Beachtung. Verschiedentlich ist auch der Versuch gemacht worden, dieses Urteil psychologisch zu erklären. Ein Erfolg in dieser Beziehung wäre gewiß mit Freuden zu begrüßen. Aber es ist verkehrt, von der Erklärung dieses Urteils die absolute Gültigkeit der Herbartischen Ideen abhängig zu machen. Als Thatsache steht fest, daß ein solches Geschmacksurteil vorhanden ist. Wir dürfen aber jederzeit, auch in einer wissenschaftlichen Ethik, auf einer Thatsache der Erfahrung aufbauen. Somit kann der Mangel einer Erklärung des Geschmacksurteils nicht als ein Moment angesehen werden, das dem Herbartschen Systeme die Berechtigung absprechen könnte.

Logisches und Geschmacksurteil stehen nicht auf einer Stufe. Das

Digitized by Google

Geschmacksurteil ist kein eigentliches Urteil, sondern eine uns mit Notwendigkeit aufgedrängte Wertschätzung. Dieses Urteil können wir nicht abweisen oder zurückhalten. Dieser Umstand zeigt uns aber klar, daß der Wille bei diesem Urteil nicht beteiligt ist. Ist der Wille nämlich das treibende, so ist er auch fähig, sein Urteil zu unterdrücken, wie wir es im Gebiete der Logik bemerken. Deshalb vermeidet auch Herbart den Ausdruck Geschmacksurteil möglichst und spricht nur vom sittlichen Geschmack. Der Unterschied von intellektuellem und Geschmacksurteil liegt also darin, daß ersteres vom Willen getrieben, das zweite aber interesselos gefällt wird.

Ein weiterer Einwand betraf die Verbindung von Ethik und Ästhetik, und zwar wurde der Satz angefochten, daß für den rein ästhetischen Geschmack der Inhalt störend wirke. Damit sollte jedoch keineswegs die zwischen Ethik und Ästhetik bestehende Beziehung angegriffen werden, nur wurde hervorgehoben, daß sich von rein Ästhetischem der Inhalt nie trennen lasse. Allerdings wird in Wahrheit meist mit dem Ästhetischen ein Inhalt verbunden sein, wie in einem Gemälde. Aber für unsere Beurteilung handelt es sich darum, ob dieser zum Ästhetischen nicht notwendig erforderliche Inhalt bei der Auffassung eben dieses Ästhetischen störend wirken kann. Das muß bejaht werden. Ein Schauspieler in der Rolle des Tell findet immer ein dankbareres Publikum, als derjenige, welcher den Franz Moor oder den Shylock auf der Bühne darstellt. Selbst dem erfahrenen Theaterkritiker, der den Darstellern dieser Rollen in rein ästhetischer Beziehung Gerechtigkeit widerfahren lassen will, mag es nicht leicht werden, sich ein sicheres ästhetisches Urteil zu bilden. Auf ein unbefangenes Gemüt aber wird der weniger geschickte Darsteller des Tell eher Eindruck machen, als der geschickteste Darsteller des Shylock. Hier trübt in der That der ethische Inhalt das rein ästhetische Auffassen. Bei der Beurteilung eines Gemäldes, das z. B. eine uns bekannte Gegend darstellt, machen wir dieselbe Erfahrung.

Im weiteren Verlaufe der Diskussion wurde die Behauptung aufgestellt, daß das Urteil dem Gefühl entspringe. Hier liegt wohl eine Verwechselung zu Grunde. Das Urteil entsteht auf Grund einer bestimmten Vorstellungsgruppe. Das Gefühl ist eine Begleiterscheinung des Werturteilens. Das Werturteil entsteht mithin nicht aus dem Gefühl, sondern aus dem Vorstellungsbild durch das Medium des Gefühls.

Referent hatte, so weit es im Rahmen seines Vortrags möglich war, auch den neueren Ethiker Paulsen berücksichtigt und war auf Grund der Betrachtung des Paulsenschen Princips zu dem Schluß gekommen, daß diese Norm keine absolute Gültigkeit beanspruchen könne. Namentlich hatte er die Aufstellung des Zweckbegriffs (Wohlfahrt) als alleinige Norm bemängelt. Der Beweis war wohl nicht ausführlich genug gegeben. Daher war die Frage berechtigt: Hat der Zweckbegriff in der Ethik eine Stelle oder nicht? — Die Wohlfahrt als Zweck zu setzen, ist an und für sich nicht unsittlich. Wird sie mit sittlichen Mitteln erstrebt, so ist dieser Zweck höchst sittlich; die Herbartsche Idee des Wohlwollens erhebt ebenfalls diese Forderung. Ist aber der angedeutete Zweck an und für sich hingestellt, so würde die Erreichung dieses Zwecks auch mit allen Mitteln immer noch eine sittliche That bedeuten. Paulsen meint dann zwar, daß durch derartige Mittel die Wohlfahrt wieder in Frage gestellt würde. Aber geschieht das nicht durch jedes unsittliche Mittel? Der Satz Paulsens, daß der Zweck (Wohlfahrt) die Mittel heiligt, sagt doch deutlich, daß auch un-

sittliche Mittel zu gebrauchen sind, falls die Wohlfahrt es verlangt. Ein Mittel, das geheiligt werden muß, kann doch an und für sich nicht sittlich sein. Also einerseits will Paulsen kein unsittliches Mittel angewandt wissen, um die Wohlfahrt nicht in Frage zu stellen; andrerseits erlaubt er solche Mittel. Wer hilft aus diesem Wirrwarr heraus? Jedenfalls ist zu wünschen, daß demnächst eine besondere Arbeit über Paulsen völlige Klarheit bringt.

Referent hatte als Ergebnis seiner Untersuchung folgende Leitsätze aufgestellt:

a) Über relative Wertschätzung:

1. Wir sind bei Betrachtung des persönlichen Lebens der inneren Notwendigkeit unterworfen, über alle nicht gleichgültigen Zustände und Handlungen ein Urteil zu fällen.
2. Dieses Urteil äußert sich nur in kontradiktorischen Begriffen.
3. Das Werturteil über dieselbe Handlung ist bei verschiedenen Personen häufig verschieden.
4. Die Ursachen der Verschiedenheit des Werturteils über dieselbe Handlung liegen in psychologischen Gesetzen oder in dem individuellen Charakter des Wertschätzenden.
5. Das subjektive Empfinden des Individuums beeinflußt und bestimmt den Wert oder Unwert einer Handlung.
6. Die Wertbestimmung hat mit zwei in Beziehung stehenden Faktoren zu rechnen: a) mit der Handlung selbst; b) mit der wertschätzenden Persönlichkeit.
7. Der relative Wert liegt nicht in den Zuständen und Handlungen an sich, sondern: Der Wille ist die Quelle des Wertes.

b) Über absolute Wertschätzung:

1. Das Objekt der sittlichen Wertschätzung ist ein Willensverhältnis, d. i. die Beziehung, die zwischen zwei Willen stattfindet.
2. Das sittliche Werturteil ergeht zwar über den Willen, aber es darf nicht aus dem Willen entspringen. Das Werturteil ist ebensowenig ein Ausfluß des Gefühls. Alle psychologischen Stimmungen, die der Gemütsruhe entgegengesetzt sind, lassen ein absolutes Urteil nicht aufkommen.
3. Das sittliche Urteil entsteht auf Grund eines Vorstellungsbildes, das begierde- und willenlos aufgefaßt wird. Es nimmt folgenden Verlauf: Vorstellungen — ursprüngliches Urteil — Gefühl — sprachliches Urteil.
4. Das Gute oder Böse kommt einzig und allein im formalen, einfachen Willensverhältnis zum Ausdruck. Das Elementarurteil ist daher stets absolut.
5. Der sittlichen Beurteilung sind 5 Willensverhältnisse unterworfen. Weitere Beziehungen sind nicht aufzufinden.
6. Man kann sowohl von einem sittlichen, als auch von einem künstlerischen Geschmack sprechen, denn Ethik und Ästhetik stehen in engster Verwandtschaft zu einander. Ihre Beziehungen rechtfertigen den Herbartischen Ausspruch: Der Sittliche gehorcht einer ästhetischen Notwendigkeit.
7. Das absolute Werturteil ist nicht angeboren, sondern jeder Mensch muß erst in die absolute Wertschätzung hineinwachsen.

8. Man kann das absolute sittliche Urteil als ein Ideal betrachten, dem wir zustreben, und als ein Korrektiv, das uns Mittel und Wege bietet, unser erfahrungsmäßiges Urteil und damit unsere Handlungen zu berichtigen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.[1])

Selbstanzeige. Bei Hermann Beyer & Söhne in Langensalza erschien: **Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht** in Volks- und Mittelschulen. Bearbeitet von **Adolf Rude.** X und 168 S. Preis 1,60 M.: geb. 2,40 M.

Die hohe Bedeutung der Quellen für den Geschichtsunterricht wird von den Geschichtsmethodikern und sonstigen einsichtigen Pädagogen in neuerer Zeit gebührend gewürdigt. Und die Vorzüge der Quellen gegenüber der üblichen Geschichtsdarstellung sind denn auch ganz schwerwiegend: Die frischen, lebenswahren, nicht selten farbenreichen Schilderungen, die behagliche, epische Breite in der Erzählung, die vielfache Anwendung der direkten Rede u. s. w., dies alles leistet für die Veranschaulichung so viel, daß der Schüler häufig derart in die Situation hinein versetzt wird, daß er die Handlung gleichsam an der Seite des Erzählers miterlebt. Geschichtliche Begriffe, wie Bann, Turnier, Belehnung, Verfemung, Belagerung u. s. w., werden durch Quellen in wünschenswerter Weise illustriert. Das Seelenleben der auftretenden Personen, ihre Gedanken, ihre innersten Gefühle, die Beweggründe ihrer Handlungen werden oft klar vor Augen geführt. Ein wie helles Schlaglicht auf die Hochherzigkeit und die Vaterlandsliebe Friedrichs des Einzigen wirft z. B. seine Anweisung an den Minister Grafen Finkenstein vor dem siebenjährigen Kriege (Nr. 103)!

In höheren Schulen werden deshalb seit einiger Zeit die Quellen vielfach verwertet. In den Volksschulen war es zumeist deswegen nicht möglich, da ein Quellenbuch für Volksschulen eigentlich nicht vorlag. Denn an eine Einführung des noch am meisten geeigneten Richterschen Werkes für den Gebrauch des Schülers war schon wegen seines hohen Preises (2,40 M.) bei fast allen Volksschulen nicht zu denken. Der Preis des vorliegenden Quellenlesebuches ist deswegen so niedrig als irgend angängig gestellt worden, um selbst wenig bemittelten Schülern die Anschaffung möglich zu machen. Das Buch bietet sich also zunächst für die Hand der Schüler an. Sie sollen sich, geleitet durch den Lehrer, den in den Quellen gebotenen geschichtlichen Stoff selbst erarbeiten. Durch diese Selbstthätigkeit wird die geistige Kraft des Schülers, sowie die Neigung zu selbständigem Lesen und Forschen unvergleichlich mehr gefördert als durch das (nicht selten recht passive) Anhören eines Vortrages; und man weiß zudem, wie unendlich schwer es ist, in einem mustergiltigen, wirkungsvollen Vortrage alles das zu bieten, was das geistige Eigentum der Schüler werden soll. — Diese lesen das Quellenstück (in der Klasse oder zu Hause), heben dann auf leitende Fragen oder Aufgaben des Lehrers das darin gebotene geschichtliche Material heraus und stellen es nach bestimmten Gesichtspunkten zusammen. Daran lassen sich in der Regel Schlußfolgerungen knüpfen. Alles Übrige bieten der Vortrag und die Ergänzungen des Lehrers. Es liegt keineswegs in unserer Absicht, den Vortrag durch die Quellen in den Hintergrund zu drängen, Ein Blick auf die Quellenauswahl zeigt, daß dem Vortrage vielmehr ein recht breiter Raum bleibt.

Gegen einen Leitfaden in der Hand des Schülers werden mit Recht gewichtige Bedenken geltend gemacht. Demgegenüber darf wohl ein Quellenlesebuch ein „anschaulichausführliches Realienbuch" im besten Sinne des Wortes genannt werden. Es vermeidet die Mängel des Leitfadens und weist die Vorzüge eines guten Lernmittels auf, löst also für den Geschichtsunterricht die lange erörterte Streitfrage in befriedigender Weise.

Aber auch auf die Hand des Lehrers beschränkt, wird das Quellenlesebuch den Geschichtsunterricht ganz erheblich zu vertiefen imstande sein. Der Lehrer wird die einzelnen Partien sowohl bei seiner Vorbereitung für den Unterricht als zur Ergänzung und Belebung des Vortrages benutzen. Die Verwendung der verschiedenen Quellen ist

---

[1]) Die zweite Hälfte der Übersicht über die Litteratur des Religionsunterrichts kann des Raumes wegen erst in der nächsten Nummer gebracht werden.

ja eine recht mannigfache. Manchen ist schon Genüge gethan, wenn sie während des Vortrages oder innerhalb der Vertiefung gelesen werden; andere können dazu verwendet werden, bei der häuslichen Lektüre die im Unterrichte angeknüpften Fäden fortspinnen zu lassen. Deshalb ist das Quellenlesebuch auch für die Massenlektüre sehr geeignet, die man neuerdings von vielen Seiten für die Privatlektüre der Jugend fordert. Typisch können im Geschichtsunterrichte z. B. die folgenden Stücke aus der Fröschweiler Chronik verwendet werden: Der Zug der Sieger nach der Schlacht bei Wörth (Nr. 180 b), das Schlachtfeld bei Fröschweiler (Nr. 180 c I), das Begräbnis der Toten (Nr. 180 c II).

Die Durcharbeitung von Quellen erfordert ja immerhin nicht wenig Zeit. Doch wird die Denkfähigkeit, überhaupt die geistige Bildung des Schülers dabei so bedeutend gefördert, daß der kleine Mehraufwand an Zeit nicht in Betracht kommen kann. Auch wird, ganz abgesehen von der Verkürzung des Vortrages, insofern wieder Zeit erspart, als der aufs anschaulichste dargebotene und mit lebhaftem Interesse selbstthätig und thatkräftig erarbeitete Stoff auch bei weitem sicherer haftet als ein in gewöhnlicher Weise durchgenommener. Die Erfahrung bestätigt es immer wieder. So wird der Wiederholung Zeit abgewonnen. Auch darf man die Sache nicht auf die Spitze treiben und jede methodische Einheit, jedes geschichtliche Pensum durch Quellen darzubieten unternehmen. Man beschränke sich im Geschichtsunterrichte der Volksschule überhaupt, ganz besonders aber bei dem Gebrauch der Quellen auf die wichtigen Epochen, auf die Höhepunkte der Volksentwicklung.

Das vorliegende Quellenbuch bietet im Vergleich mit den anderen Werken wenig Stoff, aber das Beste, was uns zu Gebote stand. Bei der Auswahl der Stücke ist die historische Zuverlässigkeit nicht aus dem Auge gelassen worden. Doch war dem Verfasser in erster Linie nicht der historische, sondern der pädagogische Wert der Quellen entscheidend. Bei der Auswahl der Gedichte mußte natürlich der pädagogische und der geschichtliche Wert den Ausschlag geben, wenn zu demselben Stoffe mehrere Gedichte vorlagen. Im übrigen ist ihr poetischer Wert möglichst weitgehend beachtet worden. Solche Gedichte, die sich in jedem Lesebuche finden, wie der alte Zieten, das Lied vom Feldmarschall u. a., sind wegen der Raumersparnis weggelassen worden. Quellensätze sind seltener (zur Ergänzung der Quellenstücke) herangezogen worden. Ganze, zusammenhängende Stücke finden und wecken das Interesse der Schüler mehr als eine Zusammenstellung oder auch eine Gruppierung einzelner Sätze. Wo bereits ein nachhaltiges wissenschaftlich-geschichtliches Interesse vorhanden ist, kann man die letzteren immerhin mit rechtem Nutzen verwenden, viel weniger aber in Volks- und Mittelschulen. Die Kulturgeschichte hat reiche Berücksichtigung gefunden, wie schon ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis lehrt.

Ein Hauptgesichtspunkt für die Auswahl der Stücke war die Beachtung der Apperzeptionsfähigkeit, des Geistesstandpunktes der Schüler. Es lagen vielfach ganz wertvolle Quellen vor, die aber deshalb weggelassen werden mußten, weil sie zu hohe Anforderungen an die Schüler stellten. Aus derselben Erwägung hat der Verfasser fast alle prosaischen Stücke in sprachlicher Hinsicht ändern müssen. Doch geschah es mit der größten Pietät, zumeist durch Übersetzung von Fremdwörtern, Vertauschung unverständlicher und altertümlicher Ausdrücke, ferner durch Auslassungen und Änderungen im Satzbau. Wo eine Abänderung im Texte nicht angebracht gewesen wäre, wurde die Übersetzung oder Erklärung in Fußnoten gegeben. Überall aber war der Verfasser bemüht, den Stücken die Ursprünglichkeit nach Inhalt und Form bis zu den Nüancen herab zu wahren.

Die Anordnung ist chronologisch, soweit es die Rücksicht auf die Verknüpfung des Stoffes gestattet. Die brandenburgische Geschichte wird im Zusammenhange vor der preußischen (Friedrich I.) geboten. — Es sei noch hinzuzufügen gestattet, daß das Buch nicht bloß am Studiertische entstanden, sondern daß die Verwendung der bei weitem meisten Stücke in jahrelanger Praxis erprobt worden ist. Wer sich über die Quellen im Geschichtsunterricht näher orientieren will, werde auf ein Schriftchen des Verfassers verwiesen: Quellen im Geschichtsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Wiesbaden, Behrend, 1892. Preis 60 Pf.

Die Rücksicht auf die Kaiserlichen Erlasse und die ausführenden Bestimmungen der Behörden hat überall vorgeherrscht. Möchte das Buch ein Hilfsmittel zur Erzielung einer reinen, sittlich-religiösen Bildung, einer warmen Liebe zu Herrscher und Vaterland werden!

Schulitz. Adolf Rude.

Digitized by Google

Evangelisches Schulblatt.

März 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Der Zugang zur Ethik.[1])

Von A. Grünweller.

Wenn man eine schwere Last heben will, so sucht man zunächst den richtigen Standpunkt zu gewinnen. Ist dieser gefunden, so erreicht man jedenfalls seinen Zweck leichter und sicherer, als wenn man blindlings von irgend einer Seite zugreifen wollte. So überlegt jeder vernünftige Mensch, bevor er eine ernste Aufgabe zu lösen unternimmt, wie er das Werk am besten anfaßt, d. h. er strebt danach, sich selbst in das für die Bewältigung der Aufgabe angemessenste Verhältnis zur Sache zu bringen; er sucht einen zweckmäßigen Zugang zu finden. Für uns handelt es sich um den Zugang zu einer Wissenschaft, zur Ethik. Auf welche Weise ist dieser Zugang zu finden?

Wenn wir die Welt und uns selbst betrachten, wenn wir in uns und um uns sehen, so werden uns Begriffe aufgenötigt, die mit Widersprüchen behaftet und demnach undenkbar sind. Diese Widersprüche bilden das gegebene Material und zugleich den Anreiz für das philosophische Denken. Es sind die Fragen und Probleme, die das spekulative Denken in Bewegung setzen. Die Philosophie muß, wenn sie sich nicht in Hirngespinste und nutzlose Spielereien verlieren will, von der Erfahrung ausgehen. Dieselbe bietet so viele Fragen und Probleme dar, daß sich auch die fähigsten Köpfe nicht über Mangel an Stoff zu beklagen haben werden. Die erwähnten Widersprüche und die entsprechenden Probleme sind allerdings für den oberflächlichen Menschen nicht vorhanden. Aber dem, der gewohnt ist, etwas weiter zu denken, als seine Nase reicht, treten sie hemmend in den Weg und nötigen ihn halt zu machen. Ob er diese Hemmnisse aus dem Wege zu räumen versuchen will, oder ob er es für angemessener hält, sie zu überspringen oder zu umgehen, das ist dann freilich in den meisten Fällen Sache dessen, den es angeht. In Bezug auf die theoretische Philosophie kann man offenbar niemand einen Vorwurf daraus machen, daß er schwierigen und nicht immer erfolgreichen Denkoperationen aus dem Wege geht. Im Hinblick auf

[1]) Die principiellen Fragen der Ethik müssen fleißig von uns verhandelt werden. Wir geben daher gern diesem Versuche hier Platz, der einer Anregung im Schulblatt folgend, das Problem mit besonderer Rücksicht auf den Sprachgebrauch von neuem erörtert. Die Schriftl.

die praktiſche Philoſophie liegt die Sache weſentlich anders. Wenigſtens iſt die Beſorgnis ſehr begründet, daß das unklare und durch Widerſprüche zerriſſene Denken es nicht zu einem beſtimmten, einheitlichen und zielbewußten Thun und Laſſen kommen laſſen, daß die Ausbildung eines ſittlichen Charakters dadurch verzögert oder gar verhindert werde. Da nun, was man zugeben wird, durch die Art des Charakters der Wert der Perſönlichkeit beſtimmt wird, ſo folgt daraus, daß es durchaus nicht gleichgültig ſein kann, ob eine genügende Richtigkeit und Klarheit des ſittlichen Denkens vorhanden iſt. Wenn das für niemand gleichgültig ſein darf, dann gewiß nicht für diejenigen, deren vornehmſte Aufgabe es iſt, ſittliches Leben zu wecken und zu fördern. —

Von den Problemen der theoretiſchen Philoſophie ſollen hier beiſpielsweiſe zwei erwähnt werden, die zugleich unſern Blick auf Fragen richten, an deren Beantwortung die hervorragendſten Denker ihre Kraft verſucht haben. — Unzähligemal gebrauchen wir das Wörtchen „ich“. Die Kleinen und Großen, die Klugen und Dummen, die Guten und Böſen: ſie alle haben ihr Ich. Es iſt der Ausdruck für das eigentümliche Selbſtbewußtſein einer Perſönlichkeit. Die Überzeugung von der Realität unſeres Ich iſt ſo groß, daß wir dieſelbe zum Maßſtabe aller anderen Gewißheit machen, indem wir ſagen: „So gewiß (ſicher, wahr) ich bin“ Trotzdem liegen in dem gegebenen Begriffe des Ich Widerſprüche.

Wenn wir ſagen: Ich denke, ich fühle, ich will, ich ſtelle mir vor, ich erinnere mich, ich ſpreche, ich ſchlage u. ſ. w., ſo beziehen wir gewiſſe innere und äußere Vorgänge auf uns ſelbſt, als den einheitlichen Ausgangs- oder Sammelpunkt dieſer Erſcheinungen. Die Mannigfaltigkeit der Erſcheinungen wird demnach in dem Einen, dem Ich, zuſammengefaßt, vereinigt. Das Ich als das Eine ſteht alſo im Gegenſatz zu dem Mehreren. Wenn ich aber ſage: Ich weiß von mir, ich beſitze Selbſtbewußtſein, ſo wird das denkende Subjekt zugleich zum gedachten Objekt. Das Ich erſcheint uns demgemäß als Identität des Denkenden und Gedachten, des Vorſtellenden und Vorgeſtellten, des Subjekts und Objekts. Wie verträgt ſich nun dieſe Spaltung des Ich mit der eben betonten Einheit? Wenn wir die Sache genauer betrachten, wird ſich die Notwendigkeit ergeben, die Spaltung noch weiter fortzuſetzen. Das vorgeſtellte Ich iſt dasſelbe wie das vorſtellende. Mithin muß auch das vorgeſtellte Ich ſich ſelbſt vorſtellen können. Auf dieſe Weiſe entſteht ein neues vorgeſtelltes Ich, das natürlich ebenfalls Selbſtbewußtſein beſitzen muß. Wir ſtehen damit am Anfange einer unendlichen Reihe, die aus dem urſprünglichen Ich erzeugt wird. Nach dem erfahrungsmäßig gegebenen Begriffe faſſen wir das Ich als Einheit auf. Wenn wir aber dieſen gegebenen Begriff unterſuchen, ſo finden wir darin eine unendliche Vielheit. Da nun nach den Geſetzen des logiſchen Denkens die Einheit die Vielheit ausſchließt, ſo tritt uns in dem Erfahrungsbegriffe des Ich ein offenbarer Widerſpruch entgegen.

Aber sehen wir weiter!

Das Ich stellt Sich vor. Was ist nun dieses Vorgestellte? Antwort: Das Ich oder das Vorstellende. Was ist das Vorstellende? Antwort: Das Vorgestellte. Der Akt des Vorstellens hat aber zur Voraussetzung ein Vorstellendes und ein davon unterschiedenes Vorgestelltes, das den Inhalt der Vorstellung ausmacht. Ist nun das Vorgestellte das Vorstellende, so ist beim Vorstellen außer dem Vorstellenden (Subjekt) nichts vorhanden. Wir haben demnach eine Vorstellung ohne ein Vorgestelltes, eine Vorstellung ohne Inhalt. Das ist ein zweiter Widerspruch. Der Begriff des Ich kann demnach nicht so gedacht werden, wie die Erfahrung ihn darbietet.

Der Begriff Materie oder Stoff ist gleichfalls gegeben. Jedermann gebraucht diese Wörter wie gangbare Münzen. Trotzdem wird uns auch im Begriff der Materie ein Widerspruch bemerkbar werden. Zum Wesen dieses Begriffes gehört offenbar die Ausdehnung. Das Ausgedehnte erscheint uns in räumlicher Begrenzung als Körper. Im Begriff der Ausdehnung liegt die Teilbarkeit, mithin ist jeder Körper teilbar. Die Teilung können wir bis ins Unendliche fortgesetzt denken. Oder müßte sie eine Grenze haben? „Natürlich!" wird man vielleicht sagen, „denn man muß doch endlich zu den kleinsten Teilen, den Urteilchen kommen." Aber diese gedachten Urteilchen sind doch Bestandteile des Ganzen; sie sind demnach von gleicher Beschaffenheit. Ist also das Ganze materiell, so sind es auch die Teile. Eben darum sind sie ausgedehnt, und eben darum sind sie wieder teilbar. Die Teilung hat demnach keine Grenze.

Diese Unendlichkeit der Teilung ist aber undenkbar: denn ein begrenzter, mithin endlicher Körper, kann doch nicht aus unendlich vielen Teilen zusammengesetzt sein. Nur ein unendlicher Körper — wenn es einen solchen gäbe — müßte aus einer unendlichen Zahl von Teilen zusammengesetzt gedacht werden. Der Widerspruch im Begriff der Materie liegt also klar am Tage.

Vielleicht wird man glauben, diesen Widerspruch leicht aus dem Wege räumen zu können dadurch, daß man annimmt, die letzten Teile (Atome) seien nicht räumlich, also nicht ausgedehnt und folglich auch nicht weiter teilbar. Dann wäre aber die Frage nicht von der Hand zu weisen, wie es möglich sei, daß sich aus dem Immateriellen etwas Materielles oder aus dem Nichtausgedehnten etwas Ausgedehntes zusammensetzen könne. Im gewöhnlichen Leben pflegt man mit Recht zu sagen: „Aus nichts wird nichts." Wir sehen also, daß wir aus der Scylla in die Charybdis geraten sind. Vorhin konnten wir den Weg nicht finden vom Zusammengesetzten zum Einfachen. Jetzt ergiebt sich die umgekehrte Schwierigkeit. Wir wissen den Weg nicht zu finden vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Aus dem Vorhergehenden folgt, daß man das erfahrungsmäßig Gegebene nicht unbesehen als bare Münze annehmen darf.

Es fragt sich nun, ob die Widersprüche in den Dingen, oder ob sie in

uns, d. h. in unserer Auffassung des Gegebenen, in der Art unserer Erkenntnis ihren Grund haben. Ist das erstere der Fall, so haben wir es bequemer. Wir können uns dann das weitere Denken sparen; denn was von Natur mit einem Widerspruch behaftet ist, kann durch das Begreifen seiner Natur nicht widerspruchsfrei werden. Wir müssen eben das Gegebene, wie es nun einmal ist, hinnehmen. Ganz anders liegt die Sache, wenn wir die Ursache des Widerspruchs in unserem Denken zu suchen haben. In diesem Falle wird der erkannte Widerspruch zu einer philosophischen Frage oder zu der Aufgabe, die in dem Gegebenen scheinbar vorliegenden Widersprüche durch Berichtigung des Denkens zu beseitigen.

Es sei hier noch an einige allgemeine Erfahrungen und bekannte Erscheinungen erinnert, um zugleich einen Fingerzeig hinsichtlich der Ursachen der mannigfachen Widersprüche zu geben. Der Augenschein lehrt, daß die Erde eine kreisrunde Scheibe sei. Dieser sinnlichen Auffassung entsprach die Vorstellung der Alten von der Gestalt der Erde.

Die Erfahrung lehrt aber auch, daß nicht allein auf dem ebenen Lande, sondern auch auf dem Meere die oberen Teile entfernter Gegenstände zuerst sichtbar werden; daß die Sonne den östlich von uns wohnenden Leuten früher, den westlich von uns wohnenden aber später aufgeht als uns; daß neue, bisher nicht bemerkte Gestirne sichtbar werden, wenn man sich den Polen nähert. Diese letzteren Erscheinungen wären nicht möglich, wenn die Erde wirklich eine Scheibe wäre. Es tritt uns also ein Widerspruch in den gegebenen Erfahrungsthatsachen entgegen. Die Erfahrung lehrt uns: Die Erde ist eine Scheibe. Andere Erfahrungen lehren uns: Die Erde kann keine Scheibe sein. Welche Erfahrung ist nun richtig?

Was beweisen uns diese widersprechenden Erfahrungssätze? Daß wir kein unbedingtes Vertrauen haben dürfen zu unserer Erkenntnis, soweit sie sich nur auf Erfahrung gründet. Die Erfahrung weckt in uns zweifelnde Fragen, die sie nicht zu beantworten vermag. Sie zeigt uns Probleme, die sie nicht lösen; sie reizt uns zu einer Arbeit, die sie nicht leisten kann. Diese Arbeit ist Sache des philosophischen Denkens, der Spekulation. Diese entnimmt ihre Stoffe der Erfahrung; aber sie führt über die Erfahrung hinaus; sie führt aus dem Reiche der Physik in das Gebiet der Metaphysik, um das Geistesauge zu schärfen für das Licht der Wahrheit.

Der Gang der philosophischen Untersuchung hat also zunächst empirischen Charakter, indem sie von der Erfahrung ausgeht. Soll aber aus dem Kennen ein wirkliches Erkennen, ein Wissen werden, so muß die Empirie ausmünden in Spekulation. Sichere Ergebnisse sind weder durch bloße Demonstration, noch durch reine Induktion zu erzielen.

Was in dem Vorhergehenden gezeigt werden sollte, ist wohl klar. Das erfahrungsmäßige Erkennen nötigt uns Widersprüche auf, die wir als das gegebene Material des Philosophierens betrachten. Diese Widersprüche bilden den Anlaß zu philosophischen Fragen und damit den Anreiz zum philosophischen Denken.

Was von der Philosophie im allgemeinen gilt, muß selbstverständlich auch für die praktische Philosophie oder Ethik Geltung haben. Auch auf diesem Gebiete werden uns Widersprüche entgegentreten, die das philosophische Denken in Gang zu bringen vermögen.

Man hat die praktische Philosophie wohl als die Lehre vom Guten und Bösen bezeichnet. Nicht mit Unrecht! Aber was ist gut und böse? Kann uns die Erfahrung auf diese Frage Antwort geben? Man sollte meinen, Wörter, die jedermann täglich in den Mund nimmt, die das höchste Lob oder den schärfsten Tadel enthalten, müßten doch ihrem Begriffe nach zweifellos bestimmt und klar sein. Ist es wirklich so? Sehen wir uns doch den Sprachgebrauch an!

Was nennt man g u t? Das Wort kann bekanntlich adjektivisch und adverbial gebraucht werden. Man versuche nun, sich aus den folgenden Redensarten seine Bedeutung klar zu machen!

Gutes Wetter, gute Meinung, guter Tag, gute Mischung, guter Ton, gutes Gewissen, guter Rechner, guter Stoff, gutes Essen, guter Verstand, guter Freund, guter Zahler, gutes Wasser, gute Beleuchtung, guter Bissen, guter Griff, gutes Buch, gute Botschaft, gute Lehre, gutes Beispiel, guter Mensch, gute Gesinnung, guter Arzt, gute Musik, guter Gedanke, guter Kopf, gutes Werk, gutes Bett, guter Schüler, gutes Holz, gutes Gemüt, gutes Geschäft, gute Reise, guter Zweck, guter Schuß, guter Geruch. —

Ende gut, alles gut. Ein gutes Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen. Was lange währt, wird endlich gut. Weit davon ist gut vorm Schuß. Maß ist zu allen Dingen gut. Übermut thut selten gut. Wer gut schmiert, fährt gut. Geduld ist zu allen Dingen gut. Nach gethaner Arbeit ist gut ruhen. — Das klingt gut. Es schmeckt gut. Der Rock sitzt gut. Das thut mir gut. Ich halte es für gut. Ich kann das nicht gut heißen. Wir wollen es später gut machen.

Wir könnten die Reihe der vorstehenden Beispiele leicht fortsetzen, wenn damit der Sache gedient wäre. Aber was gezeigt werden soll, ist wohl klar. Wir erkennen, daß man mit der Bezeichnung „gut" den verschiedenartigsten Sinn verbindet. Diesen Sinn hätte man ohne wesentliche Veränderung durch Substitution anderer Wörter zum Ausdruck bringen können. In diesem Falle wären etwa die folgenden Bezeichnungen zur Verwendung gekommen: Angenehm, zweckmäßig, nützlich, gesittet, dauerhaft, scharf, treu, pünktlich, edel, klar, löblich, sicher, tüchtig, fleißig, schön u. a.

Bald wird also das Nützliche, bald das Angenehme, bald das Schöne, bald dies, bald jenes als gut bezeichnet. Was ist nun das Gute? Welches von dem vielen Guten ist als das Wahrhaft-Gute zu betrachten? Oder glaubt man, daß in allen erwähnten Fällen von dem Wirklich-Guten die Rede sei? Dann ist das Gute alles und nichts. Denn was der eine für zweckmäßig (gut) hält, erscheint dem andern als unzweckmäßig (nicht gut). Was dem einen angenehm (gut) ist, ist einem andern unangenehm. Der Nutzen des einen ist der Schaden des andern. Daraus folgt: Das Gute ist zugleich „gut" und „nicht gut", je nach der persönlichen Auffassung, je nach den subjektiven Wünschen, Neigungen, Zuständen und Beziehungen. Es handelt sich also um eine subjektive (persönliche, willkürliche, relative) Wertschätzung.

Ziehen wir das Fazit aus der vorhergehenden Untersuchung, so finden wir es in der zweifellosen Gewißheit, daß der erfahrungsmäßig gegebene Begriff des Guten mit Widersprüchen behaftet ist.

Oder sollen wir etwa aus dem vielen Guten das Sittlich-Gute als das Wahrhaft-Gute herausheben? Welches ist aber das Sittlich-Gute? Woran erkennen wir es? Es wäre vergebliche Mühe, auf Grund der Erfahrung den fraglichen Begriff bestimmen zu wollen. Wenn wir aus den vorhandenen Widersprüchen einen Ausweg finden wollen, so wird es nur auf dem Wege des spekulativen Denkens geschehen können.

Oder können wir doch vielleicht noch auf anderem Wege zum Ziel gelangen? Haben wir vielleicht den richtigen Zugang verfehlt?

Vielleicht kommen wir weiter, wenn wir nicht von dem, was wir gut, sondern von dem, was wir böse nennen, ausgehen. Man wird bald finden, daß die Bezeichnung böse viel seltener gebraucht wird. Man spricht von bösen Gedanken, bösen Menschen, bösem Blut, bösen Thaten, bösen Geschichten, bösen Hunden, bösen Dingen, bösen Erfahrungen ꝛc. Es wird von gutem Wetter, aber nicht von bösem, sondern von schlechtem Wetter gesprochen. Es ist die Rede von guten, aber auch von bösen und schlechten Menschen. Der Gegensatz von gut wird in den meisten Fällen ausgedrückt durch schlecht, nur in den wenigsten Fällen durch böse. Wenn wir dem Sprachgebrauch folgen, so können wir also böse nicht schlechthin als Gegensatz von gut betrachten.

Ist von bösen Menschen, bösen Gedanken, bösen Thaten die Rede, so haben wir offenbar die Gesinnung des Menschen im Auge. Sprechen wir von bösen Geschichten und bösen Erfahrungen, so kommt der Begriff des Angenehmen in Betracht. Also ist auch der Begriff des Bösen durch die Erfahrung nicht deutlich und klar ausgeprägt. Doch tritt aus den gegebenen Beziehungen die Beziehung zur Gesinnung der Persönlichkeit ganz besonders hervor. Damit ist wenigstens ein Fingerzeig für die ethische Untersuchung gegeben.

Die erwähnte Beziehung tritt noch weit schärfer hervor, wenn wir die ab-

geleiteten Wörter Güte und Bosheit in Betracht ziehen. Man kann allerdings auch von der Güte einer Sache sprechen, aber niemals von der Bosheit einer Sache. Das Wort Bosheit wird fast ausschließlich gebraucht zur Verurteilung der Gesinnung.

Aber gesetzt den Fall, die Bezeichnungen gut und böse, Güte und Bosheit wären lediglich als Censuren der Gesinnung zu betrachten, so wäre die Frage noch zu beantworten: „Was ist denn eigentlich die Gesinnung?" Und ferner: „Welche Gesinnung hat die lobende und welche die tadelnde Censur zu beanspruchen?"

Wir haben bereits aus dem umfangreichen Gebiet dessen, was erfahrungsmäßig als gut bezeichnet wird, das Sittlich-Gute hervorgehoben. Demnach scheint es ratsam, die Begriffe sittlich und unsittlich, Sittlichkeit und Unsittlichkeit in Betracht zu ziehen, um zu dem Schwerpunkte der Ethik vorzudringen.

Vielleicht werden wir auch den stammverwandten Begriff Sitte heranziehen müssen. Es könnte wohl gar möglich sein, daß wir in dem letzteren Begriffe das Grundlegende, Ursprüngliche, in dem Begriffe der Sittlichkeit dagegen etwas Abgeleitetes, Sekundäres zu suchen hätten. Aber wenn wir erwägen, daß es gute und schlechte Sitten giebt, daß wir die Sitten nach sittlichen Normen beurteilen, daß also der Begriff des Sittlichen als Maßstab an die Sitte gelegt wird, so ergiebt sich mit Evidenz, daß in der Sitte nicht das Princip des Sittlichen gefunden werden kann. In der Sitte dieses Princip finden wollen würde demnach nichts anderes heißen, als das zu Messende als Maßstab an das Messende legen; es würde eine Umkehrung des natürliches Verhältnisses bedeuten. Die Erfahrung lehrt es zur Genüge, daß die Sitten einer Sanktionierung durch das sittliche Urteil bedürfen, daß die ethische Qualität der Sitten durch jenes Urteil bestimmt wird.

Vor dem Hinzutreten der sittlichen Censur ist demnach die ethische Beschaffenheit der Sitte unbestimmt. Trotz dieser Unbestimmtheit aus der Sitte das Princip oder die Principien der Ethik ableiten zu wollen, wäre ein widersinniges und darum fruchtloses Unternehmen. Daß übrigens auch in der Sitte das Sittliche in Erscheinung tritt, bedarf keines Nachweises. Eben darauf beruht allein der Wert der guten Sitte, die als erziehlicher Faktor von so großer Bedeutung ist.

Wir wenden uns nunmehr wieder zum Begriffe der Sittlichkeit.

Was ist Sittlichkeit? Das Wort kann uns auf diese Frage keine Antwort geben. Jeder Begriff ist das Resultat einer logischen Operation. Er hat zur Voraussetzung etwas Begriffenes (von begreifen, zusammenfassen). Dieses Begriffene ist ein Vielfaches. Welches ist aber dieses Vielfache?

Wenn ein Mensch die Wahrheit redet, dem Nächsten hilft, sich dankbar erzeigt u. s. w., so handelt er sittlich. Wenn wir nun alle möglichen Fälle des

löblichen und ſchändlichen Verhaltens ſammeln, durch Vergleichung das Gleichartige herausheben, zu höheren Einheiten verbinden und die höheren Gruppen durch fortſchreitende Abſtraktion endlich in der höchſten Einheit, dem Begriff der Sittlichkeit zuſammenfaſſen, ſo erhalten wir ein vollkommenes Syſtem der Ethik. Werden wir aber jemals die Gewißheit haben können, alle möglichen Fälle in Betracht gezogen zu haben? Niemals! Mithin werden wir durch logiſche Bearbeitung des Erfahrungsmaterials nie zu einem vollkommenen Begriff der Sittlichkeit gelangen können. „Ja, wer wird auch etwas Vollkommenes verlangen!“ wird man einwenden. Man wird mir vorhalten, daß bekanntlich all unſer Wiſſen Stückwerk ſei, daß man auch z. B. in der Naturwiſſenſchaft mit nicht vollkommneren Begriffen operiere. Alles das zugegeben und noch mehr! Sogar geſetzt den Fall, daß das geſamte einſchlägige Erfahrungsmaterial bei der Begriffsbildung vorgelegen habe, daß alſo ſcheinbar ein vollkommener Begriff zuſtande gekommen ſei — was wäre damit erreicht? Immerhin etwas! Denn ein vollſtändiges Syſtem, d. h. eine vollſtändige Überſicht über das geſamte Gebiet der Ethik würde dem Philoſophen denſelben Dienſt leiſten können wie ein naturwiſſenſchaftliches Syſtem dem Naturforſcher. Man würde ſich mit Hilfe der ſyſtematiſchen Ordnung in dem ſcheinbar unermeßlichen Gebiete des Sittlichen leichter zurechtfinden können. Dadurch würde die Sammlung und Ordnung der Gedanken gefördert werden. Dieſer geiſtigen Sammlung würde man wiederum einen günſtigen Einfluß auf die Beſtimmtheit und Konſequenz des Wollens und Handelns nicht abſprechen können. So weit wäre alles in ſchönſter Ordnung, wenn nicht das ſchöne Gebäude auf den Sand gebaut wäre. Wir haben vorausgeſetzt, daß alle Fälle der ſittlichen Beurteilung gewiſſermaßen ausgebreitet vor den geiſtigen Augen daliegen. Aber wir können uns doch nicht über die einfache und allgemein bekannte Thatſache hinwegtäuſchen, daß dieſe Urteile ſo vielfach widerſprechender Natur ſind. Jeder hält ſich befugt, ſittliche Urteile zu fällen. Jeder hält ſein Urteil für richtig und wirft dem andern Unrichtigkeit ſeines praktiſchen Urteils vor. Wenn alſo die ethiſchen Beurteilungen, wie ſie ſich im gewöhnlichen Leben einſtellen, auf allgemeine Anerkennung und Allgemeingültigkeit nicht den geringſten Anſpruch erheben können, wie kann man ſich dann mit einem Begriff begnügen wollen, der aus ſolchen ſchwankenden Einzelurteilen abgeleitet iſt! Was folgt daraus für die ethiſche Unterſuchung? Nichts anderes, als daß bei jenen urſprünglichen Urteilen der Hebel einzuſetzen iſt. Man lehre richtig urteilen, dann wird ſich alles andere von ſelbſt ergeben. Woran liegt es aber, daß wir nicht richtig urteilen? Offenbar daran, daß wir den Gegenſtand nicht richtig auffaſſen und erfaſſen; denn durch die Auffaſſung des Gegenſtandes wird das Urteil beſtimmt. Was folgt daraus für die Aufgabe der Ethik? Zweierlei! Sie muß zunächſt den Gegenſtand des ſittlichen Urteils zeigen. Sie muß ſodann die richtige Auffaſſung dieſes Gegenſtandes lehren. Der Gang

unſerer Unterſuchung drängt alſo zunächſt auf die Beantwortung der Frage hin: „Welches iſt der Gegenſtand der ſittlichen Beurteilung?“

Vielleicht wird man finden, daß es nicht wohlgethan ſei, ſich lediglich mit partiellen Äußerungen des ſittlichen Lebens zu befaſſen, wenn man das Princip der Sittlichkeit ſuchen wolle. Man könnte ſagen: „Es giebt keine Sittlichkeit, die losgelöſt wäre von der Perſönlichkeit. Die Quelle der Sittlichkeit iſt zu ſuchen im Innerſten des perſönlichen Lebens. Wollt ihr wiſſen, was die Sittlichkeit iſt, ſo blickt hinein in das Herz der edelſten unter den Menſchenkindern! Aber urteilt nicht nach einzelnen Äußerungen, ſondern dringt durch zu einer Totalauffaſſung! Haltet dem ſtaunenden Auge der Zeitgenoſſen das großartigſte und würdigſte Kunſtwerk, die herrlichſte Offenbarung des menſchlichen Geiſtes vor, nämlich den ſittlichen Charakter!“ Ja, könnten wir das! Der Kunſtfreund mag ſich hineinverſenken in die Schöpfung eines gottbegnadeten Künſtlers. Er fühlt und weiß es, daß er in den Bannkreis wahrer Schönheit getreten iſt. Er wartet nicht darauf, daß ihm das Schöne bewieſen werde. Aber können wir ſo eine Perſönlichkeit vor das Auge hinſtellen, daß die Schönheit der Seele ebenſo unmittelbar, deutlich, klar und zweifellos hervortritt? Allerdings finden wir Gemälde edler Charaktere in Erzählungen, Romanen ꝛc. Aber wir können doch nicht von dem Bewußtſein loskommen, daß wir durch die Brille eines anderen ſehen, daß Sympathie oder Antipathie die Feder geführt, oder daß uns Produkte einer fruchtbaren Phantaſie vorgeführt werden. Wenn wir hineinblicken ins Leben, finden wir jene idealen Perſönlichkeiten nicht, ſelbſt wenn wir am hellen Tage mit der Laterne ſuchen. Die einzige Ideal-Perſönlichkeit finden wir in dem Erlöſer. Aber auch er hatte Feinde, ſogar ehrliche Feinde, die ihn auf Grund ihrer Überzeugung bekämpften, die ihn haßten und bis in den Tod verfolgten, weil ſie wähnten, ihrem Gott einen Dienſt damit erweiſen zu können. Und iſt jetzt die Frage: „Was dünket euch von Chriſto?“ entſchieden? Und warum halten wir ihn für gut? Etwa nur darum, weil wir an ihn, d. h. an ſeine göttliche Sendung glauben, oder darum, weil wir ihn als den Guten erkannt haben? Wenn aber ſelbſt der Heilige des Evangeliums ſo verſchiedenartig beurteilt wird, dann dürfen wir uns wahrlich nicht darüber wundern, wenn die Wertung anderer Perſönlichkeiten ſo häufig Widerſprüche zeitigt. Männer, denen man von der einen Seite das höchſte Lob ſpendet, werden von anderer Seite aufs ſchärfſte verurteilt. Und wir können das wohl begreifen, ſelbſt dann, wenn beide Parteien ihrer ehrlichen Überzeugung folgen. Die Perſönlichkeit iſt ſo vielſeitig, ſie tritt in ſo mancherlei Beziehungen zur Außenwelt. Dieſe Beziehungen ſind einer ſo mannigfaltigen Beleuchtung ausgeſetzt, daß es geradezu ein Wunder wäre, wenn ſich ein übereinſtimmendes Geſamturteil, eine harmoniſche Totalauffaſſung ergeben ſollte. Die Erfahrung lehrt es alſo, daß auch die Urteile über die Qualität des Charakters ſchroffe Widerſprüche offenbaren. Die

Unbestimmtheit der Urteile beweist, daß es an der klaren Auffassung des Gegenstandes fehlt. Diese mangelhafte Erfassung ist leicht verständlich, wenn man bedenkt, daß der Charakter etwas Zusammengesetztes, eine mehr oder minder umfangreiche Komplexion darstellt. Denn wie kann man mit Sicherheit die Beschaffenheit des Ganzen beurteilen, wenn die Art und Qualität der Elemente nicht klar zum Bewußtsein gekommen ist!

Man sieht es ohne mühsame Reflexion ein, daß es nicht allein unpädagogisch, sondern auch unlogisch ist, vom Zusammengesetzten auszugehen; daß es dagegen den Gesetzen des verständigen Denkens entspricht, wenn die Untersuchung von den Elementen zu ihren Verbindungen fortschreitet. Man verzichte also im voraus auf den Versuch, aus dem Charakter heraus das Princip der Ethik zu ergründen. Wenn wir trotzdem der Darstellung sittlicher Charaktere in erziehlicher Hinsicht eine überaus große Bedeutung beimessen, so hat das seine guten Gründe.

Wohin sollen wir nun endlich den Blick richten, um einen brauchbaren Ausgangspunkt für die ethische Untersuchung zu finden?

Als Samuel nach der Verwerfung Sauls einen König salben soll aus dem Hause Isais, da ruht sein Auge mit Wohlgefallen auf dem Eliab, den er seiner imponierenden Persönlichkeit wegen wohl für den Auserwählten Gottes hält. Aber in seinem Innern vernimmt er die göttliche Stimme: „Siehe nicht an seine Gestalt, noch seine große Person; denn ich habe ihn verworfen. Es gehet nicht, wie ein Mensch siehet. Ein Mensch siehet, was vor Augen ist; Gott aber siehet das Herz an."

Der Mensch siehet, was vor Augen ist. Dieses Wort wird für diese Erde immer seine Geltung behalten. Wir Menschen urteilen nach dem, was wir sinnlich wahrnehmen, nach dem Äußeren und nach den Äußerungen: der Gestalt, den Gesichtszügen, der Kleidung, dem Vermögen, dem Stande, den Worten und Werken. Trotzdem wird jeder ernst denkende Mensch zugeben, daß nicht das Äußere, sondern das Innere der Persönlichkeit für die Wertbemessung entscheidend ist. Es ist eine Konsequenz dieser Erkenntnis, wenn gesagt wird: Es kommt auf das Herz, die Gesinnung an. Für die Gesinnung dürften wir wohl noch die relativ besten Merkmale in den Worten und ganz besonders in den Werken finden. Daß leider die Worte gar häufig einen sehr trügerischen Maßstab für die Gesinnung abgeben, ist allgemein bekannt. Mehr beweisen die Werke. Aber auch sie können uns irreführen. Die Heuchler verstehen es gar meisterhaft, den Schein für das Sein auszugeben. Wir wissen es auch, daß die Gesinnung besser und schlechter sein kann als die Handlung. Man denke an eine liebende Mutter, die ihr Kind verzärtelt und ihm vielleicht eben dadurch den Weg zum Verderben bahnt. Das Thun der Mutter müssen wir tadeln, ihre Gesinnung dagegen können wir nicht für verwerflich halten. Man denke ferner an die Brüder Jo-

sephs, die trotz ihrer höchst verwerflichen Absichten und Pläne eben durch ihr frevelhaftes Beginnen das äußere und innere Glück Josephs begründen und als Werkzeuge der weisen und heilsamen Weltregierung Gottes dienen müssen. Da wir nach menschlichem Ermessen die Wegführung Josephs nach Ägypten als notwendige Voraussetzung für seine reich gesegnete Laufbahn zu betrachten haben, so können wir das Verhalten der Brüder an sich nicht mißbilligen, weil wir es in der Kette von Ursachen und Wirkungen als unerläßliche Bedingung überaus segensreicher Folgen erkennen. Als einen Frevel, als Gegenstand des Tadels, können wir jenes Verhalten nur dann auffassen, wenn wir an seine Quelle, die Gesinnung, denken. Oft thun zwei dasselbe, und es ist doch nicht dasselbe. (Kain und Abel opfern; der Pharisäer und der Zöllner beten.) Warum nicht? Weil die Gesinnung verschieden ist.

In der Bergpredigt heißt es: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" Man denkt dabei in der Regel an die Werke. Demnach scheint im Sinne Jesu doch etwas Äußeres für die Bestimmung des persönlichen Wertes maßgebend zu sein. Demgemäß wäre also ein Widerspruch vorhanden zwischen dem Ausspruch Jesu und der oben citierten Stelle des Alten Testaments, wonach Gott auf Grund der Herzenserforschung urteilt. Man könnte allerdings schon durch eine angemessene Betonung des Heilandswortes den oben konstruierten Widerspruch aus dem Wege räumen. Dann würde der Ausspruch lauten: „An ihren Früchten sollt *ihr* sie erkennen."

Der Sinn würde in diesem Falle etwa der sein, daß die *Menschen* nach dem Äußeren und zwar nach den Werken urteilen sollen, weil sie einen besseren Wertmesser nicht finden können, daß aber *Gott* nach anderen Gesichtspunkten urteilt. So ist es auch leicht zu verstehen, wenn der Herr zu denen sagt, die sich darauf berufen: „Haben wir nicht in deinem Namen Teufel ausgetrieben ꝛc.?" — „Ich kenne euch nicht. Weichet von mir ihr Übelthäter!"

Das Manko kann nicht in den Thaten liegen, es ist vielmehr in der Gesinnung zu suchen.

Es ist wahr: Die Thaten sind Früchte des persönlichen Lebens; aber es sind Früchte in Schalen — ob in jeder Schale ein Kern und ob ein *edler* Kern darin sitzt, das können wir gar nicht bestimmen. Die *wahren* Früchte sind nicht für die Sinne; sie wollen anders genossen und gewertet werden; sie reifen heran im Allerheiligsten der Persönlichkeit.

Wir haben bereits so manchmal von der Gesinnung gesprochen, daß wir endlich die Beantwortung der Frage: „*Was ist die Gesinnung?*" nicht mehr umgehen können. Es ist gewiß nicht anzunehmen, daß jemand diese Frage für eine müßige halten sollte. Also: „Was ist die Gesinnung?" Mit Umschreibungen, die an sich nicht deutlicher sind, wie: Sie ist der Kern der Persönlichkeit, die verborgene Quelle ihrer Offenbarungen, das eigentümliche Gepräge des inneren

Menſchen oder des Seelenlebens, iſt nicht viel erreicht. Als Regungen des Seelenlebens zählt man das Denken (Erkennen), Fühlen und Wollen auf. Welche der Offenbarungen des Seelenlebens bildet die Grundlage der Geſinnung? Oder kommt eine ihrer möglichen Kombinationen in Betracht?

Das Wort Geſinnung iſt abgeleitet von ſinnen (denken). Es weiſt alſo hin auf das Erkenntnisleben der Seele. Haben wir demnach etwa in dem Erkennen, Denken oder Wiſſen den Schwerpunkt der Geſinnung oder das Kriterium der Sittlichkeit zu ſuchen? Das iſt bereits von Sokrates behauptet worden durch ſeinen Grundſatz, daß die Tugend ein Wiſſen ſei, daß nichts gut ſei, was ohne Einſicht, nichts böſe, was mit Einſicht geſchehe. Sokrates war alſo der Meinung, daß der Menſch, der das Gute wiſſe, es auch thue, und daß niemand böſe ſein könne wider beſſeres Wiſſen. Dieſe Meinung iſt zweifellos ein glänzendes Zeugnis für die ſittliche Lauterkeit, die bis zur Willenloſigkeit durchgebildete Selbſtverleugnungskraft des griechiſchen Weiſen und für den beneidenswerten Optimismus in der Beurteilung ſeiner Mitmenſchen. Legt man aber die — gewiß nicht bloß ſubjektive — Erfahrung als Maßſtab an jene Lehre, ſo kann ſie nicht beſtehen. Daß vom Wiſſen bis zum Thun noch ein ſehr weiter Weg iſt, können wir an anderen und leider auch an uns ſelbſt beobachten. Es hat ſehr ſcharfſinnige und kenntnisreiche Leute gegeben, über deren Geſinnung uns trotzdem nichts Löbliches berichtet wird. Wer Augen hat zu ſehen und Ohren zu hören, wird in der Gegenwart dieſelbe Erſcheinung wahrnehmen. Chriſtus ſagt: „So ihr ſolches *wiſſet*, ſelig ſeid ihr, ſo ihr es *thut*!“

Herbart behauptet — und wohl nicht ohne Urſache, — daß ſich moraliſche Subtilität und Moralität ſelten beiſammen fänden. Dagegen giebt es einfache Leute mit ſehr geringen Geiſteskräften und beſchränktem Wiſſen, deren Geſinnung unſern vollen Beifall findet. Die Vortrefflichkeit der Geſinnung iſt demnach weder von der Stärke der Denkkraft, noch von der Menge des Wiſſens abhängig. Und es wäre ſehr traurig, wenn es anders wäre. Aber trotzdem iſt es gewiß, daß es keine Sittlichkeit (Tugend) ohne Einſicht giebt. Wer nicht weiß, was er thut, dem kann auch das Gute und Böſe in ſeinen Handlungen nicht zugerechnet werden, den dürfen wir im Hinblick auf die Beſchaffenheit ſeiner Handlungen nicht loben und tadeln. Nun beruht aber gerade auf dieſem Loben und Tadeln, auf der Äußerung des Beifalls und Mißfallens, die Unterſcheidung deſſen, was wir als ſittlich und unſittlich ſcheiden. Mithin kann in Bezug auf einen Menſchen, dem es an der erforderlichen Einſicht fehlt, von ethiſchen Prädikaten keine Rede ſein. Daraus folgt, daß die Beſchaffenheit der Erkenntnis für die Geſinnung eines Menſchen von großer Bedeutung iſt. Für denjenigen, der die Grundſätze der Herbartſchen Pſychologie als richtig anerkennt, ergiebt ſich die Wichtigkeit der Erkenntnis ſchon daraus, daß die Vorſtellungen die urſprünglichen

Gebilde der Seele sind, daß sie das Baumaterial abgeben, woraus der Seeleninhalt (also auch die Gefühle und Begehrungen) konstruiert wird.

Als zweiter Faktor des Seelenlebens kommen die Gefühle in Betracht. Bilden *sie* etwa das entscheidende Moment für den Wert der Gesinnung? Diese Frage ist bejaht worden. Naturgemäß müssen z. B. diejenigen Ethiker, die das Angenehme als Princip der sittlichen Entwicklung und Beurteilung annehmen, den Gefühlen die entscheidende Stimme im Gebiete des Sittlichen zuerkennen. Wenn wir fragen nach dem, was angenehm oder unangenehm ist, so bieten sich die Gefühle der Lust und Unlust dar. Da nun dem einen angenehm, was dem andern unangenehm ist; da die Gefühle überhaupt den mannigfachsten Schwankungen unterworfen sind, was Goethe so zutreffend durch sein „himmelhoch jauchzend — zum Tode betrübt" kennzeichnet, so hat die Ethik, wenn sie sich auf Gefühle stützt, keinen festen Boden unter den Füßen. Sie wird dadurch zu einer Wissenschaft gestempelt, die ihren Namen nicht verdient. Schopenhauer betrachtet das Mitleid, *welches das fremde Wohl will*, als Fundament der Moral. Das Mitleid ist also nicht als Gefühl, sondern als Wille und zwar als *Wohlwollen* aufgefaßt. Daß aber das Wohlwollen in der That als Kern des sittlichen Lebens und Strebens zu bezeichnen ist, wird nicht ernstlich bestritten werden können. Wenn wir also das entscheidende Merkmal für den Wert der Gesinnung weder im *Erkennen*, noch im *Fühlen* zu suchen haben, so muß es im *Willen* zu finden sein. Trotzdem ist das Gefühlsleben für das sittliche Leben nicht gleichgültig; denn die Erfahrung lehrt es, daß die Gefühle in sehr vielen Fällen die treibenden Kräfte des Willens bilden. Es ist deshalb wohl zu verstehen, daß man z. B. durch Weckung und Stärkung religiöser und patriotischer Gefühle bei kirchlichen und nationalen Festen den Willen zu beeinflussen sucht. Daß die bloße Gefühlserregung und Rührseligkeit wertlos ist, sofern nicht der Wille entsprechende Anregung erhält, wird niemand ernstlich bestreiten wollen. In welchem Maße und auf welche Dauer das erstrebte Ziel erreicht wird, ist freilich eine Frage, die niemand zu beantworten vermag. Aber daß wirklich unsere Entschließungen durch Gefühle bestimmt werden können, weiß jeder, der in seinem eigenen Innern nicht fremd ist, der den Motiven seiner Handlungen nachgespürt hat. Der Wert der Gesinnung richtet sich also nach der Beschaffenheit des Willens. Damit stimmt das bekannte Wort Kants überein, daß nichts in der Welt ohne Einschränkung *gut* sei als ein *guter Wille*. Pestalozzi gelangte in seinen „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" zu einem ähnlichen Resultat. Unsere eigene Überlegung führt uns zu derselben Einsicht. Haben wir die Überzeugung, daß eine in irgend einer Weise hemmend oder fördernd in unser eigenes oder in das Leben anderer eingreifende Handlung nicht aus einer entsprechenden Absicht hervorging, so kann eine ethische Wertung und Zurechnung nicht stattfinden. (Es

sei hier darauf hingewiesen, daß wir das Wort Handlung im weitesten Sinne verstehen.)

Wir glauben uns nicht besser entschuldigen zu können, wenn wir jemand wehe gethan haben, als durch die Erklärung: „Ich habe das nicht gewollt," oder: „Es ist unabsichtlich geschehen." Mögen die Folgen auch noch so bedauerlich sein und noch so sehr bedauert werden — eine sittliche Mißbilligung kann trotzdem nicht stattfinden, und eben darum muß unter ehrlichen und vernünftigen Menschen die Sache abgethan sein. Es fehlt eben der verantwortliche Gegenstand der sittlichen Beurteilung, und es kann darum auch von einer ethischen Censur nicht die Rede sein.

Als Resultat unserer Untersuchung dürfen wir die Erkenntnis bezeichnen, daß der Wille den Gegenstand der sittlichen Beurteilung und das Fundament des sittlichen Lebens bildet und daß wir unter Gesinnung die Willensbeschaffenheit zu verstehen haben.

Wenn es heißt: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen," so sind wir nunmehr nicht mehr im unklaren darüber, welches diese Früchte sind, nämlich: die Absichten, Entschlüsse, das Wollen des Menschen. Das Wort „Früchte" stellt uns unwillkürlich ein Bild vor die Seele. Wir denken an einen fruchttragenden Baum. Halten wir das Bild einen Augenblick fest!

Der Baum wurzelt in der Erde. Aus ihr zieht er seine Nahrung. Die Nahrungsstoffe müssen einen Umwandlungs- und Veredelungsprozeß durchmachen. Aus ihnen bilden sich Säfte, die den Bau des Baumes konstruieren, wie die Speisen den des Leibes und die Vorstellungen den der Seele. Es entstehen nacheinander Knospen, Blüten, Früchte. Die Entwicklung der menschlichen Seele vollzieht sich auf ähnliche Weise.

Die Wurzeln, die der Seele die Nahrung zuführen, sind die Sinne. Die sinnlichen Wahrnehmungen erzeugen Vorstellungen, und aus ihnen entwickeln sich Gefühle und Begehrungen. Gar mancher Baum berechtigt zu stolzen Hoffnungen, wenn er glänzt in Blütenfülle und Blütenpracht. Aber wie oft sinkt die Hoffnung ins Grab! „Es fiel ein Reif in Frühlingsnacht." Wo sind die Blüten geblieben? „Sie sind verwelket, verdorret."

Trifft nicht dasselbe Schicksal gar manchmal eine schöne Menschenseele mit ihrem reichen Gemütsleben, mit ihrer Begeisterung für das Gute, Schöne und Wahre? — Die Früchte machen eine lange Entwicklung durch. Sie sind zuerst unscheinbar, herb, sauer, ungenießbar. Aber nach und nach gehen sie unter dem Einfluß von Sonnenschein und Regen ihrer Reife entgegen. Ist es mit dem Willen nicht ebenso? In dem Kinde offenbaren sich die Begehrungen in ihrem „wilden" Zustande, als „wilder Ungestüm"; aber unter dem Einfluß von Erfahrung, Umgang und Erziehung reifen sie heran zu klaren, festen Entschlüssen, die nicht mehr vom Zufall abhängig sind. Ein Baum mit reifen Früchten bietet

einen herrlichen Anblick; er ist ein Kunstwerk der schaffenden Natur. Je mehr Früchte der Baum hat, desto mehr erfreut er das Herz. Wer denkt da nicht an den vielseitigen, sittlichen Charakter, der sich gründet auf ein reichentwickeltes, scharf ausgeprägtes Willensleben!

Es ist nicht die Bestimmung der Früchte, auf dem Baume zu bleiben; sie sollen sich vielmehr loslösen aus ihrer ursprünglichen Verbindung, um einer höheren Bestimmung zu dienen. Auch der Wille soll nicht eingeschlossen bleiben in der Persönlichkeit; er soll heraustreten, um sich als That zu offenbaren. Der Wanderer, der sich lagert im kühlenden Schatten des Baumes, ist hocherfreut, wenn ihm eine labende Frucht in den Schoß fällt. Aber wahrhaft herzerhebend ist es, wenn wir schauen dürfen, wie sich der Wille als reife Frucht aus einer Menschenbrust herauslöst, um wohlzuthun und mitzuteilen, um zu trösten und zu beglücken.

Aber können nicht auch ungenießbare Früchte auf einem Baume wachsen? Können nicht auch auf einem edeln Baume verkümmerte, verknöcherte, wurmstichige und innerlich faule Früchte vorkommen? Gewiß! Die einen erkennt man sofort als das, was sie ihrem Wesen nach sind, andere täuschen uns durch ihre schöne Außenseite. Gilt nicht dasselbe von den menschlichen Werken? Darum: „Der Mensch siehet, was vor Augen ist; Gott aber siehet das Herz an."

Die Arbeitskunde.

Unter vorstehendem Titel hat der Schuldirektor **Seyfert** in Leipzig ein Werk geschrieben, das den Zweck haben soll, eine Vereinheitlichung in der Naturkunde herbeizuführen. Diese Vereinheitlichung soll in der Weise bewirkt werden, daß die Einzelfächer der Naturkunde sich in zwei Gruppen zusammenschließen. Die erste Gruppe bilden Zoologie, Botanik und die Kenntnis des menschlichen Körpers. Die zweite Gruppe umfaßt Mineralogie, Physik, Chemie und Technologie. Das leitende Princip für Stoffauswahl und Lehrgang dieser zweiten Gruppe ist die menschliche Kulturarbeit; daher nennt der Verfasser sein Werk „Die Arbeitskunde". Die Fächer der ersten Gruppe sollen das Verständnis für den Zusammenhang der Natur erschließen. Wie das zu machen ist, giebt der Verfasser nicht an. Er hat sich die Aufgabe gestellt, nachzuweisen, daß die Fächer der zweiten Gruppe sich nach dem Princip der Kulturarbeiten richten müssen. Hören wir den Verfasser selbst darüber. Er sagt: „Die Vielheit der naturkundlichen Fächer muß aufhören, an ihre Stelle tritt eine Zweiheit; die Zweige werden zusammengefaßt in die Arbeitskunde und die Naturkunde. Die Arbeitskunde umfaßt die Physik, die Chemie, die technische Mineralogie und Gesundheitslehre. Die Naturkunde besteht aus Botanik, Zoologie und Mineralogie (besonders als

Bodenkunde). Die Menschenkunde[1]) und die Gesundheitslehre verbinden am Schlusse die beiden Reihen. Die beiden Reihen unterscheiden sich dem Inhalte und dem Sonderziele nach so wesentlich voneinander, daß jeder volle Selbständigkeit zuerkannt werden muß. Trotzdem sind, wo es irgend möglich ist, Beziehungen zwischen ihnen zu schaffen, insbesondere vereinigen sie sich am Ende in der methodischen Einheit: „Der Mensch ein Glied der Erde als Lebensgemeinschaft."

Zu beachten ist, daß die Arbeitskunde nicht die Beziehungen zur Naturkunde angiebt. Die beiden Gruppen laufen also einstweilen isoliert nebeneinander her.

Der Unterricht in der Arbeitskunde soll vier Jahre, nämlich die Zeit vom 5. bis 8. Schuljahre, umfassen. Der Stoff für das 5. und 6. Schuljahr gruppiert sich um das häusliche und kleingewerbliche Leben, für das 7. und 8. um den Großhandel, den Nah- und Fernverkehr. Im 5. und 6. Schuljahre sollen behandelt werden: „1. Die Wohnung, 2. Heizung, 3. Beleuchtung, 4. Ernährung, 5. Kleidung, 6. Witterung, 7. der Nahverkehr, 8. die Uhr" im ganzen 51 Kapitel. Das 7. und 8. Schuljahr nimmt durch im Anschluß an den Großbetrieb und Weltverkehr: „1. Die Kohle, 2. das Eisen, 3. andere wichtige Metalle, 4. die Dampfmaschine, 5. die Glasfabrik, 6. die Salzgewinnung, die Essigfabrik und die Bierbrauerei, 7. die Dampfmaschine und die mechanische Weberei, 8. die Gasanstalt, 9. die Eisenbahn, 10. das Dampfschiff, 11. der Kompaß und der Magnetismus, 12. der Luftballon, 13. das elektrische Licht, 14. die chemische Wirkung der Elektrizität, 15. der Telegraph, 16. das Telephon, 17. die elektrische Straßenbahn und die Dynamomaschine, 18. die Arbeitsmittel der Kunst und Wissenschaft."

Das dem 240 Seiten umfassenden Werke beigegebene Sachregister weist über 600 Gegenstände auf, die zur Behandlung kommen sollen. Doch sagt der Verfasser im Vorwort, der Stoff möge hie und da etwas reichlich bemessen sein; man würde nach Bedarf kürzen können.

Soll der Lehrplan der Volksschule, also einer allgemeinen Bildungsanstalt, richtig komponiert sein, so müssen, wie Dörpfeld in seinen „Grundlinien zur Theorie eines Lehrplans" S. 18 rät, die Lehrgegenstände gleichmäßig vertreten sein, es darf kein Wissensgebiet zurückgestellt und keins bevorzugt werden. Die übrigen Zweige der Naturkunde, Botanik, Zoologie und Mineralogie hätten demnach das Recht, ähnliche Ansprüche zu erheben wie die Arbeitskunde. Und nun denke man, daß die Kunde vom Menschenleben der Vergangenheit, die Geschichte und ihre notwendige Ergänzung, die Kunde vom Menschenleben der Gegenwart (unter welcher ich aber, wie sich später zeigen wird, mit Dörpfeld etwas ganz anderes verstehe als das, was Herr Seyfert unter Menschenkunde begreift), die Geographie und die religionsunterrichtlichen Fächer, die dann alle das Recht

[1]) Das ist die Kenntnis des menschlichen Körpers.

hätten mitzusprechen, sich in derselben Weise breit machen wollten! Wohin sollte das führen?

Doch betrachten wir bloß die Stoffmenge der Arbeitskunde. Rechnet man nämlich, den günstigsten Fall angenommen, wöchentlich zwei Stunden für dieses Gebiet, so macht das in vier Jahren, das Jahr zu rund 40 Schulwochen genommen, $4 \times 40 \times 2 = 320$ Unterrichtsstunden; mithin müssen, da über 600 Gegenstände zu betrachten sind, fast stündlich zwei derselben behandelt werden. Davon werden die meisten viel mehr als eine Stunde für sich allein in Anspruch nehmen wie beispielsweise des Aneroidbarometer, das Auge und das Sehen, die elektrische Bahn, die Bierbereitung, die Brückenwage u. s. w. Wie will die Volksschule mit diesem Stoffe, auch wenn hie und da etwas gestrichen wird, in der angegebenen Zeit fertig werden, wenn es gilt, daß Anschauen, Denken und Anwenden, und letzteres unter zusammenhängendem Aussprechen seitens der Schüler, zu ihrem Rechte kommen sollen? Ich achte, der 10. Teil des Stoffes möchte noch reichlich genug sein. Solche Stoffmengen lassen sich überhaupt nicht bewältigen. Und wo es versucht wird, da geschieht es nur auf Kosten der Hauptsache, nämlich der gründlichen Durcharbeitung.

Wie es um diese bestellt ist, davon nur eine Probe. Die Schwerkraft wird so behandelt: „Beschreibung des Lotes: Faden, Blei- oder Eisenstück. Hängt genau senkrecht, Faden gespannt, gerade Linie. Hält man es schief, schwingt es solange, bis es endlich die senkrechte Richtung einnimmt. Wir schließen auf eine Kraft, die auf das Eisen wirkt: Schwerkraft oder Anziehungskraft der Erde. Nachweis: Wenn man das Lot losläßt, fällt es genau in der senkrechten Richtung."

Durch diese Behandlung sollen nun die Kinder des 5. und 6. Schuljahres nach der Meinung des Herrn Seyfert ein Verständnis von der Schwerkraft erlangt haben. Statt die Schüler, wie es die Pädagogik verlangt, selbst suchen und finden zu lehren, ist ihnen die Sache einfach vorgesagt worden.

Um recht deutlich vor Augen zu stellen, was eine schulgerechte Durcharbeitung verlangt hätte, führe ich an, was Dörpfeld für die Behandlung dieses Themas für nötig erachtet. Ev. Schulbl. 1875, Seite 80, sagt Dörpfeld:

Zunächst gilt es, Anschauungen vorzuführen, — hier also solche Vorgänge, in welchen die Schwerkraft sich wirksam zeigt. Der Lehrer erinnert demnach etwa an den fallenden Stein und läßt noch andere Beispiele fallender Körper nennen. Aus diesen Erscheinungen geht nur so viel hervor, daß hier eine verborgene Ursache im Spiele sein muß, auch läßt sich feststellen, in welcher Richtung diese Kraft wirkt Aber — jetzt erinnert der Lehrer an eine andere Art von Erscheinungen: an den Luftballon, die Seifenblase, den Rauch ꝛc., die allein in die Höhe steigen. Wie nun? Die einen Körper fallen, streben dem Mittelpunkte der Erde zu, — die andern bewegen sich in der entgegengesetzten Richtung. Wie sollen diese Erscheinungen zusammengebracht, auf eine und dieselbe Ursache zurückgeführt werden? Der Schüler wird schwerlich auf

den Gedanken kommen, daß hier ein Medium — die Luft — im Spiel ist, da doch selbst der gelehrte Aristoteles nicht auf diesen Gedanken kam. Um zu demselben hinzuführen, müssen deshalb wieder neue Erscheinungen herbeigeholt werden. Der Lehrer erinnert demnach etwa an das, was vorgeht, wenn man in ein Gefäß, worin ein wenig Öl ist, noch Wasser gießt: das Wasser sinkt nach unten, das Öl steigt nach oben. Er kann ferner daran erinnern, wie sich der Korkstöpsel benimmt, wenn man ihn unter Wasser drückt und dann losläßt. An diesen Beispielen werden die Schüler, bei einiger Nachhülfe, unschwer begreifen lernen, daß das Sinken des Wassers und das Steigen des Öles (und ebenso das Steigen des Korkstöpsels) nichts anderes ist, als der Ausgang eines Kampfes zwischen einer größeren und geringeren Schwere, in welchem die stärkere gesiegt hat und die schwächere zurücktreibt — nämlich vom Mittelpunkt der Erde weg in die Höhe; — daß also den beiden äußerlich so verschiedenen Erscheinungen doch eine und dieselbe Ursache, die Schwere, zum Grunde liegt. Mit dieser Erkenntnis ist dann auch der Schlüssel gefunden, der jenes erste Rätsel, — das Emporsteigen des Luftballons in der Luft — aufschließt."

Die hier mitgeteilte Lehrprobe soll nur verdeutlichen, was die Anschauungs- und Denkoperation zu leisten haben; selbstredend muß sich daran auch noch die Anwendungsstufe anschließen. Das Beispiel zeigt uns ein Dreifaches:

1. daß die Behandlung, sofern sie sich, wie es erforderlich ist, in der Form eines Dialogs vollzieht, nicht im Handumdrehen abgethan ist, sondern eine geraume Zeit in Anspruch nimmt;

2. wird durch dieselbe die auch in einigen Schulblättern aufgetauchte Ansicht widerlegt, daß sich die formalen Stufen für die naturkundlichen Stoffe nicht eignen, und

3. läßt sich danach erst recht ermessen, daß die in der Arbeitskunde aufgehäuften Stoffmassen unmöglich bewältigt werden können, wenn die Forderung Dörpfelds, Zillers und aller namhaften Pädagogen gelten soll, daß an der gründlichen Durcharbeitung nichts gemindert werden darf.

Und wenn eine gründliche und allseitige Durcharbeitung jedes einzelnen Pensums unbedingt gefordert werden muß, dann ist solchen Stoffmassen, wie die Arbeitskunde sie bietet, von vornherein das Urteil gesprochen. Abgesehen von einigen Stücken kommt nun diese erdrückende Stoffmasse in den vier Jahren nur einmal zur Behandlung, und das hat zur Folge, daß der Ertrag des Unterrichts ein ganz minimaler sein muß, sowohl hinsichtlich des Kenntniserwerbs, als besonders hinsichtlich des Verständnisses und der Einsicht. Auch sind die Stoffe z. T. viel zu schwierig. Zum Beweise führe ich je ein Beispiel für das 5. und 6. und für das 7. und 8. Schuljahr an. Seite 98 (5. und 6. Schuljahr) heißt es: „Die Herstellung der Seife ist ein vorzügliches Beispiel für einfache und doppelte Wahlverwandtschaft:

I. Einfache Wahlverwandtschaft:

a) Potasche { Kali — wird frei, löst sich.
Kohlensäure } Gebrannter Kalk — kohlensaurer Kalk.

b) Talg { Glycerinstoff wird frei, verwandelt sich in Glycerin.
Kali { Fettsäure } Kaliseife.

Doppelte Wahlverwandtschaft (Wechselzersetzung):

a) Kaliseife { Fettsäure Natronseife
Kali Chlorkalium (löst sich).

b) Kochsalz { Natrium Natronseife
Chlor Chlorkalium (löst sich).

Diese Wahlverwandtschaft beruht auf der Stärke der Anziehung zwischen den Elementen (Affinität)."

Auf Seit 171 der Arbeitskunde findet sich für das 7. und 8. Schuljahr folgendes Beispiel unter der Überschrift „Glasfabrik": Chemisches: . . . . . Salzsäure und Flußsäure sind Wasserstoffsäuren im engern Sinne:

Salzsäure HCl; Flußsäure HFl.

Zur Kohlensäure und Salpetersäure gehört ein Molekül Wasser, in der Kieselsäure müssen wir uns 2, in der Phosphorsäure sogar 3 Moleküle Wasser denken. Die Formeln sind dann:

Kohlensäure $H^2 CO_3$
Schwefelsäure $H^2 SO_4$
Salpetersäure $H NO_3$
Kieselsäure $H^4 Si O_4$
Phosphorsäure $H_6 P_2 O_8$.

Die Salze müssen wir uns nun so entstanden denken, daß in den Säuren an Stelle des Wasserstoffs eine Basis tritt.

So entsteht:

aus Salzsäure	$H Cl$:	Kochsalz	$Na Cl$
aus Kohlensäure	$H_2 CO_3$:	Soda	$Na CO_3$
		Potasche	$K_2 CO_3$
		Eisenspat	$Fe CO_3$
		Zuckspat	$Zn CO_3$
aus Schwefelsäure	$H_2 SO_4$:	Glaubersalz	$Na_2 SO_4 (+ 10 H_2 O)$
		Gips	$Ca SO_4$
		Eisenvitriol	$Fe SO_4 (+ 7 H_2 O)$
		Zinkvitriol	$Zn SO (+ 7 H_2 O)$
		Bleivitriol	$Pb SO_4$
		Kupfervitriol	$Cn SO_4 (+ 5 H_2 O)$

aus Phosphorsäure $H_6 P_2 O_8$ phosphorsaurer Kalk $Ca_3 P_2 O_8$ ꝛc.

Herr Seyfert verlangt, daß sich die Schüler die chemischen Formeln aneignen sollen.

Die Forderung, daß die Unterrichtsstoffe der Arbeitskunde im Anschluß an die menschliche Arbeit betrachtet werden sollen, bedingt nun selbstredend ihre Loslösung aus dem Zusammenhange, den die Natur dieser Lehrstoffe an die Hand giebt. So soll beispielsweise die Haarröhrchenanziehung nicht an Glasröhrchen gezeigt und dann an Erfahrungsbeispielen nachgewiesen werden, sondern sie wird besprochen, wenn vom Lampendocht die Rede ist. Das Pendel wird nicht im Anschlusse an das Lot oder den Schwerpunkt oder die Fallgesetze behandelt, sondern bei der Uhr. Auch werden Wasserpumpe und Barometer, obgleich beide auf dem Luftdruck beruhen, nicht im Zusammenhang mit diesen durchgenommen, sondern die Saugpumpe beim Trinkwasser, das Barometer bei der Witterung.

Um dem Leser einen noch etwas genaueren Einblick in die Stoffverteilung der Arbeitskunde zu ermöglichen, greifen wir als Beispiele die Heizstoffe, S. 33, heraus. Da ist die Rede

1. von Heizstoffen, 2. von den Ofenarten, 3. den Heizungsarten, 4. vom Zweck des Heizens, 5. vom Fällen der Bäume, 6. vom Keil und Schwerpunkt, 7. von Nutz- und Brennholz; 8. von der Verdunstung des Wassers, 9. vom Zellgewebe, 10. von der Entzündbarkeit der verschiedenen Holzarten, 11. von der Abhängigkeit des Holzpreises, 12. von Gesundheitslehre, 13. von der Holzkohlenbereitung und 14. von den chemischen Bestandteilen des Holzes und der Holzkohle.

Bedenkt man nun, daß das Seite für Seite 220 bis 230mal so fortgeht, so muß es einem doch bange werden um die Kinderköpfe, denen man so etwas zumutet.

Um zum Verständnis irgend einer einzelnen Erscheinung durchzudringen, ist es erforderlich, daß man in Ruhe dabei betrachtend verweilt, und das gilt erst recht, wenn es sich um eine gründliche Einsicht in ein Fach handelt. Es ist keine Frage, daß das Fortrücken im Verständnis eines Faches durch den fortwährenden Wechsel derart aufgehalten und beeinträchtigt wird, daß von einem wirklichen Eindringen in das Verständnis keine Rede sein kann. Denn die durch das Lehrverfahren des Verfassers zuerst gewonnene Einsicht der Schüler ist so dürftig und unvollkommen, wie sie nur sein kann (Man erinnere sich an die Behandlung der Anziehungskraft der Erde). Und wenn auch wirklich hier und da eine weitere Gelegenheit geboten wird, wo die Sache aufgefrischt und erweitert werden soll, so sind bis dahin die betreffenden Vorstellungen so abgeblaßt und so lückenhaft geworden, daß die Wiederholung nicht mehr möglich ist. Damit hört dann das Erweitern der Einsicht von selbst auf. Und so geht es auf allen Gebieten.

Auch bezüglich des Lehrverfahrens scheint Herr Seyfert eine Änderung zu wünschen. Er behauptet: „Es ergiebt sich ohne weiteres, daß der Unterricht nie vom Versuche, sondern stets von der Erfahrung auszugehen hat. Der Versuch ist als Lehrmittel zu gebrauchen. Wohl muß der Versuch herangezogen

werden, wenn es zur Verdeutlichung geht. Die Erfahrung besteht in Beobachtungen; die Beobachtungen sind nicht genau genug und auch nicht übereinstimmend." Die Beobachtungen und Erfahrungen sollen durch häufige Wanderungen und Besuche von Fabriken mit den Kindern von diesen erworben werden; auch soll den einzelnen Schülern der Besuch solcher Arbeitsstätten zur Pflicht gemacht werden.

Abgesehen davon, daß durch diese häufigen Gänge doch viel Zeit verbraucht wird, auch davon abgesehen, daß die Geschäftsleute von diesen häufigen Störungen wenig erbaut sein werden, so möchten sich doch auch recht viele Lehrer bedenken, ob sie die Verantwortung für die Gefahr beim Besuche der Fabriken mit einer größeren Kinderschar übernehmen würden. Durchaus richtig und unbedingt notwendig ist es, die Schüler zum Beobachten anzuleiten; aber den häufigen Gängen stehen nicht nur schwere Bedenken, sondern auch ganz bestimmte Hindernisse entgegen, die vor Schulmännern aufzuzählen überflüssig ist. Ein umsichtiger Lehrer wird das Erforderliche auch ohne so großartigen Apparat leisten. Das Besuchen von Fabriken mit größeren Schülergruppen halte ich für ausgeschlossen.

Wie steht es nun um die Forderung, daß der Unterricht nie vom Versuche, sondern stets von der Erfahrung ausgehen müsse? — Wenn das Ausgehen von der Erfahrung bedeuten soll, daß der Lehrer, bevor er in die Besprechung eines Gegenstandes, etwa des ungleicharmigen Hebels eintritt, die Kinder daran erinnert, wie es die Maurer, Steinbrecher, Müller, Schleifer anfangen, um einen schweren Stein vorwärts zu bewegen, sich vielleicht auch ein paar andere Beispiele von den Kindern angeben läßt und dann etwa als Ziel stellt: „Wir wollen heute einsehen lernen, warum sich diese Arbeiter eines solchen Werkzeuges bedienen;" dann bin ich ganz damit einverstanden. Dann versteht sich diese Forderung aber ganz von selbst und ist nichts Neues. Soll die Behauptung aber mehr sagen, dann schlägt sich der Verfasser mit seinen eigenen Worten, der selbst darauf aufmerksam macht, daß die Beobachtungen ungenau und ungleichmäßig sind. Mithin ist und bleibt der Versuch das einzige Mittel, um genaue und gleichmäßige Anschauungen und auf Grund derselben die nötige Einsicht und Erkenntnis zu erzielen und nicht die Beobachtung. Und bevor dem Kinde das Verständnis für das, was es sehen soll, erschlossen ist, sind die Besuche in den Fabriken und Werkstätten fast zwecklos, weil die Gegenstände dort meist zu kompliziert, nicht einfach genug sind, als daß das Kind sie mit Nutzen betrachten könnte. Bevor z. B. das Kind in das Verständnis des Hebels eingeführt ist, kann es die Hebel an einer Maschine gar nicht als solche erkennen, eben weil es den Hebel nicht kennt. Und wenn auch beim Besuch auf den einen oder andern Hebel hingezeigt und gesagt wird: „Das ist ein Hebel," so kennt es eben dieses Ding als Hebel, und den gleich daneben wirkenden erkennt es als solchen nicht. Man sieht nur, was man weiß. Und was hier für den Hebel gilt, das gilt von andern physi-

kalischen und chemischen Erscheinungen z. T. in noch höherem Maße. Und darum bleibt es richtig, durch den Versuch gemeinsame, richtige und deutliche Anschauungen gewinnen zu lassen, auf Grund derselben das Kind zu möglichst tiefer Erkenntnis zu führen, und danach erst das durch die denkende Betrachtung gewonnene Licht in seine Erfahrungskenntnisse hineinleuchten und diese als Anwendungsbeispiele aussprechen zu lassen. Es ist eben anders nicht möglich. Sind so erst dem Kinde die Augen für das, was es sehen soll, geöffnet, dann können unterrichtliche Gänge und Besuche von Werkstätten erst den erhofften Gewinn bringen.

Was mag nun Herrn Seyfert bewogen haben, die menschlichen Arbeiten zum leitenden Princip für den Unterricht in mehreren naturkundlichen Fächern zu machen? — Es scheint fast, daß Herr Seyfert richtig erkannt hat, daß in den herkömmlichen Lehrplänen eine Lücke enthalten ist, und daß er beabsichtigt, dieselbe durch den aus den Kulturarbeiten ausgewählten Stoff auszufüllen. Von diesem Gesichtspunkte, also insofern das Buch auf diese Lücke im Lehrplan mit aufmerksam macht, ist das Werk freudig zu begrüßen; obwohl der Verfasser sich in der Wahl des Stoffes durchaus vergriffen hat. Herrn Seyfert scheinen die verdienstvollen Arbeiten Dörpfelds auf diesem Gebiete ganz unbekannt geblieben zu sein, sonst würden seine Vorschläge sich wahrscheinlich in anderer Richtung bewegt haben. Dörpfeld machte schon in seinen 1873 erschienenen „Grundlinien zur Theorie eines Lehrplans" auf die große leere Stelle aufmerksam und wies auf sein „Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts" hin, in welchem die Stoffauswahl dafür bereits vorlag. Später hat Dörpfeld dieser Frage eine besondere Schrift gewidmet: „Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts."

Der erwähnte leere Raum findet sich im humanistischen Unterricht. Während nämlich die Religion wie auch die Naturkunde jede durch eine stattliche Reihe von Einzelfächern vertreten sind, weist der humanistische Sachunterricht nur Geschichte mit Geographie auf. Die Geschichte ist die Kunde vom Menschenleben der Vergangenheit. Gehört nun davon etwas in den Jugendunterricht, so wird noch eher etwas von den gegenwärtigen menschlichen Verhältnissen und Zuständen hineingehören.

Ohne diese Kenntnis bleibt im Geschichtsunterricht vieles unverständlich. Dörpfeld sagt: „Geschichtsunterricht treiben und die Kinder in der Gegenwart unwissend lassen, heißt halben Geschichtsunterricht geben" (S. Gesellschaftskunde, 3. Aufl., S. 16 u. f.). Aber selbst das nicht einmal; denn zum Verständnis der Vergangenheit ist es nötig, die Gegenwart mit ihren gefestigten Verhältnissen hineinleuchten zu lassen. Die Stoffauswahl für diesen Zweig des humanistischen Unterrichts, für die Kunde vom Menschenleben der Gegenwart, bestimmt die Geschichte. Sie ist das Centralfach, weil sie den Anschauungsstoff bietet, aus dem-

ſelben Grunde, wie die bibliſche Geſchichte im Religionsunterricht das Centralfach iſt.

Der Bildungswert des Geſchichtsunterrichts liegt in dem Verſtändnis der Kulturfaktoren des Menſchenlebens. Dieſe ſind

1. die menſchliche Seele (Pſychologiſches);
2. Lebensweiſe und Sitten (Ethnographiſches);
3. die 6 Klaſſen der Arbeit (Kulturwerkſtätten);
4. die Geſellſchaften (vereintes Arbeiten).

Selbſtredend beruht die Kunde vom Menſchenleben der Gegenwart auf der Erkenntnis dieſer ſelben vier Gebiete, und daher ſind dieſe vier Hauptabſchnitte mit den Kindern ſchulmäßig zu behandeln. Wo immer im Geſchichtsunterricht ſolche Stoffe vorkommen, ſind ſie zu ſammeln, zu ordnen und dann planmäßig durchzuarbeiten. Geſchieht das auf allen Stufen, ſo wird nicht nur der Geſchichtsunterricht dabei gewinnen, ſondern die Kinder werden dann auch imſtande ſein, ſich im gegenwärtigen Menſchenleben zurechtzufinden, weil ihnen ein ſolcher Unterricht die erforderliche Einſicht und Überſicht verſchafft. Ohne dieſe Erkenntnis müſſen ihnen die verſchiedenartigen menſchlichen Verhältniſſe und Zuſtände wie ein buntes Wolkengewimmel ohne Ordnung und Regel erſcheinen.

Da nun die vier Abſchnitte der Kunde vom Menſchenleben der Gegenwart Begleitſtoffe zum Geſchichtsunterrichte ſind, ähnlich wie Lied, Spruch, Katechismus ꝛc. Begleitſtoffe der bibliſchen Geſchichte, ſo *kann* die Kunde vom Menſchenleben der Gegenwart nicht das leitende Princip für einen Teil der natürlichen Fächer ſein; denn ſie hat ſich dem Gange des Geſchichtsunterrichts anzupaſſen.

Es muß ohnehin ſonderbar erſcheinen, daß ein Zweig des *humaniſtiſchen* Faches für Stoffauswahl und Lehrgang des *naturkundlichen* Unterrichts maßgebend ſein ſoll. In der Arbeitskunde iſt ſogar nur ein Bruchſtück eines ſolchen Zweigfaches dazu auserſehen worden, nämlich nicht etwa das Kapitel von den ſechs Bedürfniſſen und den ſechs Klaſſen der Arbeit, ſondern weſentlich nur die Wohlſtandsarbeiten, und dieſe wiederum nur im Blick auf die Technik derſelben.

Von dieſer Arbeitskunde behauptet nun der Verfaſſer: „Dem Erziehungsziel iſt die Arbeitskunde außerordentlich wertvoll, ſoll ſie doch den Schüler befähigen, den ihm zugewieſenen Teil der menſchlichen Arbeit mit Verſtändnis auszuführen und ſeine Arbeit ſowohl als auch die anderer im Blick auf das Ganze zu würdigen.“

Es mag dahingeſtellt bleiben, ob die Schüler durch die Arbeitskunde beſſer befähigt werden, den ihnen zugewieſenen Teil der Arbeit mit Verſtändnis auszuführen, als wenn der Unterricht in Phyſik und Chemie im Zuſammenhange mit den übrigen Zweigen der Naturkunde erteilt wird, beſonders wenn dann, wie

es sich gehört,[1]) das Hauptgewicht auf die Anwendung aus dem täglichen Leben gelegt wird. Gewiß ist aber, daß der Unterricht in der Arbeitskunde die Kinder nicht befähigt, ihre Arbeit und die anderer im Blick auf das Ganze zu würdigen. Das ist Täuschung. Wie soll das doch auch möglich sein, da sie von dem Ganzen der menschlichen Arbeit (man denke beispielsweise nur an die sechs Klassen der Arbeit) ja gar nichts gehört haben. — Rechnet man nun noch dazu, daß die Schüler durch die Arbeitskunde keine Anleitung erhalten, sich in dem scheinbar regellosen Getriebe zu orientieren, daß ihnen also der Überblick fehlt, daß sie ferner nicht einsehen lernen, warum alle diese Arbeiten, die des Ministers wie des Offiziers, des Kaufmanns wie des Lumpensammlers, nötig sind, und endlich, daß ihnen jede Einsicht in den Zusammenhang der Arbeiten abgeht, so tritt das Irrtümliche jener Behauptung noch um so schärfer hervor.

Gerade deswegen, weil der Verfasser weder den Begriff Arbeitskunde noch den Begriff Menschenkunde in seinem Vollsinn erfaßt hat, lag die Gefahr nahe, sich bei der Auswahl des Lehrstoffes gründlich zu verirren, und das ist denn auch gründlich geschehen und zwar in das Gebiet des Fachunterrichts. Nun ist aber die Volksschule durchaus nicht auf Fachbildung, sondern auf allgemeine Bildung berufen, wie andere allgemeine Bildungsanstalten, Gymnasium ꝛc. auch. Die Volksschule hat aus ihrem Unterrichte aufs strengste alles fern zu halten, was nicht diesem Zwecke dient. Gewiß soll sich der Volksschulunterricht mit der Benutzung und der Verwertung der Naturdinge befassen; aber nicht in der Art, wie es die Arbeitskunde thut. Diese beschäftigt sich damit, wie diese Benutzung geschieht, und eben damit verirrt sie sich in das Gebiet der Fachschulen. **Wie** die Benutzung der Naturkörper geschehen kann, ist die Aufgabe der angewandten Naturwissenschaften, der Landwirtschaft, der Medizin ꝛc., und daher zugleich Aufgabe der Fachschulen, der landwirtschaftlichen und polytechnischen Schulen und die Aufgabe der praktischen Arbeiten aller Art, die dahinter stehen.

Die Schulen aber, welche wie die Volksschule, allgemeine Bildung vermitteln sollen, haben es mit der Thatsache zu thun, einmal **daß** ein Verwerten der Naturdinge möglich ist und sodann, bei **welchen** Körpern es geschieht, nicht aber, **wie** es geschieht.

Herr Seyfert hat diese Grenze nicht inne gehalten, ja sie überhaupt nicht beachtet. Die Volksschule wird wohl sagen, daß aus Roggen Mehl gemahlen und aus diesem Brot gebacken wird. Sie wird sich aber nicht darauf einlassen, wie man Mühlen baut, was der Müller wissen, und was der Bäcker- und der Seifensiederlehrling lernen muß; auch nicht darauf, wie Backöfen, Spinnereien und Schlachthäuser einzurichten sind. — „Die Schule muß den Nutzkörper," sagt Dörpfeld, „zeigen, wie er in der freien Natur erscheint und muß ihn wiederum

[1]) S. Dörpfeld, Repe itorium.

zeigen, wie er als brauchbares Kunstprodukt erscheint; aber sie kann sich nicht darum bekümmern, auf welchem Wege das eine aus dem andern geworden ist. Summa: Die Lehrarbeit, von der wir reden, gehört zum naturkundlichen **Bildungs**unterricht, nicht zum naturkundlichen **Fach**unterricht; — die Volksschule ist eine **allgemeine Bildungs**anstalt, nicht eine **polytechnische** Schule."

Mit der genannten Verirrung des Herrn Seyfert in das Gebiet der Fachschulen hängt auch die ganz kolossale Anhäufung des Lehrstoffes aufs engste zusammen. Mit dem Wegfall des dem Fachunterrichte angehörigen Stoffes fällt aber auch die Stoffauswahl, der Lehrgang, kurz der ganze Plan des Buches. — Damit soll keineswegs behauptet sein, daß die Arbeitskunde nicht ein recht brauchbares Werk sei. Jeder Lehrer wird dasselbe bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht mit Nutzen gebrauchen und viel daraus lernen können. Enthält es doch eine solche Fülle von Stoff, daß sicherlich kein einziger Lehrer einer polytechnischen Schule imstande sein wird, sich jederzeit über den darin enthaltenen Stoff auszusprechen. Dagegen bietet sie kein geeignetes Mittel zur Vereinheitlichung des naturkundlichen Unterrichts. Dieses Ziel wird man wohl auf anderem Wege erreichen müssen.

Soll diese Aufgabe, dem Kinde einen Einblick in den Zusammenhang des Naturlebens zu verschaffen, gelöst werden, so wird wohl der von Dörpfeld in seinen „Grundlinien zur Theorie eines Lehrplans" aufgestellte Grundsatz zu Recht bestehen bleiben: „In jedem Wissensgebiet sollen die Einzelfächer zu einem einheitlichen Lehrkomplex zusammengefaßt und auf jeder Stufe von unten auf etwas Ganzes gelehrt werden." — An der Lösung dieser bedeutsamen Aufgabe mit Fleiß und Hingebung sich versucht zu haben, das ist das unbestrittene Verdienst des Verfassers der Arbeitskunde.

R. R. Lambeck.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Das Lehrerbesoldungsgesetz.

(Vom Niederrhein.)

1. Wichtige Bestimmungen. Das Diensteinkommen der Lehrkräfte an öffentlichen Volksschulen besteht in a) dem Grundgehalt, b) den Alterszulagen, c) freier Dienstwohnung oder entsprechender Mietsentschädigung. Das Grundgehalt ist auch in besonders billigen Orten für Lehrerstellen nicht unter 900 M.,

für Lehrerinnenstellen nicht unter 700 M. jährlich festzustellen. Für Rektoren und Hauptlehrer ist neben dem Grundgehalt eine ruhegehaltsberechtigte Zulage festzusetzen. In den ersten vier Jahren beträgt das Einkommen für Lehrer 20 % weniger als das Grundgehalt der betreffenden Stelle. Der Bezug der Alterszulagen beginnt 7 Jahre nach dem Eintritt in den öffentlichen Schuldienst, und es werden neun Zulagen in Zwischenräumen von je drei Jahren gewährt, so daß also das Höchstgehalt nach 7 und 8 × 3 = 31 Dienstjahren erreicht wird. Da die Dienstzeit vor dem 21. Lebensjahre außer Berechnung bleibt, so wird das Höchstgehalt also nie vor dem 52. Lebensjahre erreicht. Das Militärjahr wird auf die 31 Dienstjahre angerechnet, wenn es nicht vor das 21. Lebensjahr fällt. Die Alterszulagen sind nicht unter 80 M. (für Lehrerinnen 60 M.) zu bemessen. Bei unbefriedigender Führung sind sie zu versagen. In derselben Weise wie für das Ruhegehalt besondere Klassen in jedem Regierungsbezirk gebildet worden sind, sollen in jedem Regierungsbezirk Alterszulagekassen gebildet werden. Sind in einer Gemeinde mehr als 25 Schulstellen, so müssen die Beiträge für die Alterszulagekasse von der Gemeinde bezahlt werden. Auf das Grundgehalt darf der Ertrag der Dienstländereien und sonstige Diensteinkünfte (auch aus Stiftungsvermögen) eingerechnet werden. Denjenigen Lehrern, welche die Schulheizung besorgen, kann das für den eigenen Bedarf entnommene Brennmaterial mit 100 M. berechnet werden. Bei der Vereinigung von Kirchen- und Schulamt tritt zu dem Gehalt eine ruhegehaltsberechtigte Zulage, welche mit Rücksicht auf die Mehrarbeit in angemessener Höhe festzusetzen ist. (An der Vereinigung beider Ämter soll, abgesehen von der Abtrennung der niederen Küsterdienste, grundsätzlich festgehalten werden.) Auf dem Lande soll freie Dienstwohnung mit Hausgarten die Regel sein. Den Hinterbliebenen wird Gehalt und Dienstwohnung für den Sterbemonat und das darauf folgende Vierteljahr bewilligt. Die bisherigen Staatsbeiträge von 500, 300, und 150 M. werden auch ferner bezahlt, jedoch kommen für jede politische Gemeinde höchstens 25 Schulstellen in Berechnung; außerdem wird für jede Schulstelle einer Gemeinde bis zu 25 ein Staatsbeitrag von 267 M. an die Alterszulagekasse gezahlt. Ebenso wie die Beiträge für mehr als 25 Schulstellen aus der Gemeindekasse an die Alterszulagenkasse gezahlt werden, müssen natürlich auch etwaige über das Mindestmaß der Alterszulage (80 bezw. 60 M.) hinausgehende Beträge von jeder Gemeinde für sich aufgebracht werden. Die bisherigen Alterszulagen von 100 bis 500 M. fallen künftig fort. Alle bisherigen Gehaltsordnungen sollen nach den Vorschriften dieses Gesetzes neu gestaltet werden, so daß künftig überall die Lehrer in ihren ersten vier Dienstjahren nur $^4/_5$ des Grundgehaltes bekommen und das Höchstgehalt erst mit dem 52. Lebensjahre vermittelst der neunmaligen Alterszulagen in dreijährigen Zwischenräumen erreichen. Eine Verschlechterung des bisherigen Diensteinkommens soll durch diese Neuordnung in der Regel nicht stattfinden. Die Lehrer sollen binnen vier Wochen nach erfolgter Aufforderung eine Erklärung abgeben, ob sie sich der neuen Besoldungsordnung unterwerfen, oder bei der bisherigen Gehaltsordnung verbleiben wollen. Die Erklärung ist unwiderruflich. Das Gesetz tritt am 1. Oktober 1896 in Kraft.

2. Beurteilung. Das vorgelegte Gesetz wird sehr verschiedenartig beurteilt. Hätten wir Schulgemeinden und ihren weiteren Aufbau, so würde die Besoldungsordnung von vornherein den so verschieden gearteten Verhältnissen des Ostens und Westens gerecht geworden sein. Jetzt ist der Entwurf vorzugs-

weise für den Osten zugeschnitten, und der Westen wird nach mehr als einer Seite hin im Nachteil sein. Wird das Gesetz angenommen, so wird die Aussicht auf gesunden Ausbau unsers Schulwesens nach den Grundsätzen des „Fundamentstücks" eine sehr trübe. Will man hiervon absehen, so kann man dem Gesetzentwurf manche gute Seite abgewinnen.

Die Worte, mit welchen der Minister das Gesetz vorlegte, und es vertrat, lassen darüber keinen Zweifel, daß er mit dem größten Wohlwollen den Anforderungen der Lehrer gegenüber steht. Bemerkenswert war die Mitteilung, daß die Vorlage eines umfassenderen Schulgesetzes auf lange Zeit hinausgeschoben worden ist, weil die Regierung nicht aufs neue in Kämpfe treten will, wie sie vor einigen Jahren das Land erregten.[1]) Man kann diese Vorsicht billigen, muß aber nur um so mehr bedauern, daß die leitenden Kreise nicht einsehen, wie viel leichter es sich vom „Fundamentstück" nach oben bauen läßt, anstatt — wie man dort will — von oben nach unten. Allerdings wies der Minister die Behauptung, daß der Gesetzentwurf zur Staatsschule führe, zurück. Für den Staat nahm er nur die Oberaufsicht in Anspruch, die Rechte der Gemeinden und Eltern sollten aber nicht gekürzt werden.[2]) Es wäre sehr zu wünschen, daß die dem Minister unterstellten Schulbehörden diese seine Auffassung sich aneigneten. Bis jetzt scheinen sie anders zu denken. Lehrer, die höheren Ortes anfragten, welche Aussicht auf Verwirklichung gewisse, von der Regierung als berechtigt anerkannte Wünsche hätten, wurden dahin bedeutet, daß ihnen nicht eher könnte geholfen werden, als bis der Staat allein in der Schule zu sagen habe; die Lehrer seien thöricht, daß sie sich dem Staate nicht ganz in die Arme werfen wollten. Ebenso haben einzelne Schulgemeinden aus manchen Kennzeichen schließen müssen, daß ihre Mitwirkung bei Schulangelegenheiten, ganz besonders bei Lehrerwahlen, höheren Ortes kaum gewünscht wird. Man möchte sie den Schulinteressenten durch Nichtberücksichtigung der geäußerten Wünsche gern verleiden, verfährt schablonenmäßig und beruft sich dabei auf Weisungen des Ministers. Sind solche vorhanden, so würden sie mit den Äußerungen des Ministers im Abgeordnetenhause in schroffem Widerspruch stehen.

Der Minister mußte „das Kind seines Herzens" zunächst dem ultramontanen Abgeordneten v. Heereman gegenüber verteidigen. Es war zu bedauern, daß der Minister dafür nicht einen schärferen Ton finden konnte und dem Manne, der ihn persönlich ja nicht treffen wollte, dagegen die ultramontanen Ansprüche an die Schulverwaltung recht dreist vortrug, persönliche Liebenswürdigkeiten sagte, anstatt ihn als Vertreter der Schulverwaltung energisch zurückzuweisen. Es ist allerdings möglich, daß der Minister jede schärfere Tonart vermeiden wollte, um das Centrum nicht von vornherein so zu verschnupfen, daß dadurch das Zustande-

---

[1]) „Die Schärfe in den Worten des Herrn v. Heeremann war mir ein charakteristisches Zeichen, wie ungeeignet unsere Zeit ist, die großen Fragen eines Schulgesetzes in versöhnlichem Sinne zu lösen."
Minister Bosse in den Verhandlungen am 31. Januar d. J.

[2]) „Wir haben keine Staatsschule, sondern eine Gemeindeschule, der Staat hat nur die Aufsicht, und die kann er sich nicht nehmen lassen." „Ich wünsche dringend, die Rechte der Gemeinden an der Schule nicht zu kürzen, sondern zu stärken; ich will nicht die nackte Staatsschule." A. a. O.
„Ich würde es für ein Unglück halten, wenn die ganze Schullast und damit auch die Schulverwaltung schließlich in die Hände des Staates käme."
Minister Miquel am 30. Januar d. J.

kommen des Gesetzes fraglich würde. Die große Angst, welche Centrum und Konservative in den bisher gepflogenen Kommissionsberatungen verrieten, das Gesetz möchte Veranlassung zur Erhöhung der Lehrergehälter geben, zeigt zur Genüge, wessen man sich von diesen beiden Verbündeten zu versehen hat. Die beiden Minister, Bosse und Miquel, suchten die besorgten Herrn mit der Erklärung zu beruhigen, daß das Gesetz nur eine kalkulatorische Arbeit sei, sachlich solle nichts geändert werden. — Auf ganz anderm Grunde beruht die Gegnerschaft gegen das Gesetz seitens der 68 großen Städte, welche 2 700 000 M. von dem ihnen für die Aufhebung des Schulgeldes bewilligten Staatszuschuß verlieren sollen. Der Behauptung Miquels, daß den Städten zu viel zugewandt sei, steht die vor Jahresfrist gefallene Äußerung Bosses gegenüber, daß die Nichtgewährung der Alterszulagen für Lehrer in Städten über 10 000 E. unhaltbar sei. Man irrt wohl nicht, wenn man die Aufhebung von einer für Fallenlassen des Schulgeldes gewährten Entschädigung auf den Finanzminister zurückführt und auf seine Bereitwilligkeit, den Agrariern einen Gefallen zu erweisen. Jetzt sollen die 68 Städte allein die ihnen genommenen 2 700 000 M. aufbringen, würden sie dagegen von der Staatskasse nach wie vor aufgebracht, so müßten auch die Hauptsteuerzahler im Osten, die Agrarier, ihren Anteil an dieser Summe aufbringen.

Was bietet der Gesetzentwurf nun unserm Stande? Aus der Begründung geht hervor, daß von den in Städten angestellten ca. 22 000 Lehrern ungefähr 2000 Lehrer weniger als 900 M. haben, und von den ca. 5900 Lehrerinnen haben ca. 200 weniger als 700 M. Von den ca. 45 000 Lehrern auf dem Lande haben 11 000 weniger als 900 M., und von den 3500 Lehrerinnen auf dem Lande haben 150 weniger als 700 M. (Die Lehrerinnen sind also im Vorteil). Danach scheinen in den Städten 2000 Lehrer und 200 Lehrerinnen, auf dem Lande 11 000 Lehrer und 150 Lehrerinnen durch die Festsetzung des Grundgehaltes Vorteil zu haben. Aber der Schein trügt! In den Städten werden nämlich eine große Anzahl von Stellen mit Lehrern besetzt, die in den ersten vier Dienstjahren stehen und nur auf $^4/_5$ des Gehalts, auf 720 M. Anspruch erheben können. Infolgedessen bedarf nur ein kleiner Bruchteil von städtischen Lehrerstellen im Regierungsbezirk Stettin und Liegnitz einer Aufbesserung bis auf 720 M., so daß in Wirklichkeit für die Städte kein wesentlicher Mehraufwand zu machen ist. Da man ebenso auf dem Lande die am geringsten besoldeten Stellen mit einstweilig angestellten Lehrern besetzen will, so sind nach der „Begründung" kaum 2000 Landstellen aufzubessern mit einem Betrag von 438 000 M. Da der größte Teil dieser Stellen auf die minder leistungsfähigen Teile der Monarchie (Preußen, Pommern und Brandenburg) entfällt, so werden 400 000 M. dieses Mehraufwandes auf die Staatskasse übernommen; außerdem ist eine nicht große Anzahl Stellen in einem Teile des Regierungsbezirks Wiesbaden und in Hannover, die aufgebessert werden müssen.

Lediglich auf das Grundgehalt gesehen, werden also nur 2000 Landlehrerstellen und eine kleine Zahl von städtischen Lehrerstellen eine Aufbesserung erfahren. Eine viel größere Anzahl von Lehrerstellen wird durch die Alterszulagen einen Vorteil von 60—220 M. haben. Der Staat verwendet auf die Aufbesserung durch Alterszulagen außer den bisherigen künftig fortfallenden Alterszulagen und außer den in Höhe von 2 700 000 M. den großen Städten entzogenen Stellenbeiträgen noch einige Millionen, so daß der ganze Mehraufwand *aus der Staatskasse* einschließlich der vorerwähnten 400 000 sich auf drei

Millionen Mark stellt. Allerdings steht der Lehrer, dessen Gehalt durch die Neuordnung eine Aufbesserung erfährt, auch dann noch auf einer bescheidenen Stufe. Der Durchschnitt des jetzt festgestellten Minimaleinkommens beträgt 1163 M., das Durchschnittsgehalt der Schuldiener, Gerichtsdiener, Gefangenen-Aufseher, Weichensteller und gleichwertiger Angestellten beläuft sich auf 1200 M. Auch drängt sich der Schluß auf, daß, wenn das Gehalt und die Alterszulagen der Lehrerinnen genügend sind für eine Einzelperson, dann das Mehr der Lehrergehälter nimmermehr dem Mehr an Bedürfnissen für eine Familie entspricht. — Die Bestimmung, daß unter das festgesetzte Grundgehalt „auch in besonders billigen Orten" nicht heruntergegangen werden darf, soll nicht die Hoffnung erwecken, daß man leicht darüber hinausgehen würde. Denn abgesehen davon, daß schon in der Kommission die vorerwähnten Feinde der Schule und der Lehrer diese Einschränkung beseitigen und die von lehrerfreundlicher Seite vorgeschlagene Fassung „nur in besonders billigen Orten" nicht annehmen wollten, ergiebt sich aus der Begründung, daß 900 M. bezw. 720 M. in den ersten vier Dienstjahren als Regel anzusehen sind, denn in den Erläuterungen zu § 3 heißt es ausdrücklich, daß dieses festgesetzte Gehalt von 720 M. für die einstweiligen Lehrer „bei hohem Preis der Verpflegung" etwas erhöht werden kann. Danach zu schließen, muß das Gehalt genügen für alle Orte, ausgenommen sehr teure.

Auf einige andere Bestimmungen des Gesetzes sei noch kurz hingewiesen. Der § 7 bestimmt, daß die Alterszulagen „bei unbefriedigender Führung" zu versagen sind. Nach der Begründung handelt es sich dabei sowohl um das dienstliche, wie außerdienstliche Verhalten, dagegen sollen ungenügende Leistungen „wegen mangelnder Begabung" nicht ausschließen, ohne diese Entschuldigung schließen sie wohl aus nach den Erläuterungen des Ministers in der Kommission. Es drängt sich da die Doppelfrage auf: Wer hat zu entscheiden, ob die Leistungen ungenügend sind und zwar aus entschuldbarer mangelnder Begabung, nicht wegen anderer Umstände? Wer hat ferner über das außerdienstliche Verhalten zu entscheiden? Leute à la Puttkamer? Die Begründung sagt: Andere Beamte haben auch keinen Rechtsanspruch auf Gewährung von Alterszulagen. Das ist richtig; aber warum gilt für Beamte und Lehrer anderes Recht als für Juristen, bei denen die Alterszulagen nur ausgesetzt werden können, wenn ein Disciplinarverfahren, oder ein Hauptverfahren bezw. eine Voruntersuchung wegen eines Verbrechens oder Vergehens schwebt?

Sodann ist bei dieser Gelegenheit noch folgendes zu sagen. Die jetzt für alle Beamten geltende Steigerung des Gehaltes nach Dienstjahren wird man auch den Lehrern nicht vorenthalten können. Es ist aber zu bedauern, daß das Gesetz bloß Minderleistungen strafen will, dagegen die hoffentlich auch vorkommenden Mehrleistungen nicht zu kennen scheint. In jedem andern Stande weiß man sie durch Aufrücken in höhere Stellen zu belohnen und verhindert dadurch das Erlahmen. Dem Lehrerstande werden keine Avancementsstellen gegeben.

Eine unbillige Härte liegt ferner in der Bestimmung, daß alle Lehrer binnen vier Wochen sich schriftlich und unwiderruflich erklären müssen, ob sie sich der neuen Gehaltsordnung unterwerfen wollen. Das Gesetz bestimmt, daß bei der Umarbeitung der alten Gehaltsordnungen die Lehrer „in der Regel" nicht geschädigt werden sollen. Es liegt aber auf der Hand, daß alle Lehrer, welche bis jetzt in weniger als 31 Dienstjahren das Höchstgehalt erreichen, von der Umarbeitung eher Schaden als Nutzen haben werden, denn sie müssen einen jetzt

Digitized by Google

sichern kleinen Vorteil darangeben für einen später, nämlich bei der vorausgesetzten Lebensdauer erst zu erhoffenden größeren Vorteil. Die Lehrer müssen es peinlich empfinden, daß man sie jetzt zu einer wichtigen Entscheidung drängt, anstatt ihnen das Recht einzuräumen, der neuen Besoldungsordnung sich erst dann anzuschließen, wenn sie nicht mehr einen sichern Nachteil gegen einen möglichen Vorteil eintauschen können. Andere Beamtenklassen, z. B. Regierungs- und Ministerial-Beamten würde man in gleichem Falle gewiß die Freiheit der Wahl lassen. Ein solches Entgegenkommen wäre ganz besonders am Platze für die Lehrer in den vorerwähnten 68 größeren Städten, da sie aller Wahrscheinlichkeit nach durch die neue Besoldungsordnung ohnehin auf lange Zeit geschädigt sein werden. Es ist nämlich kaum anzunehmen, daß diese Städte trotz der ihnen zu Gunsten des platten Landes und der kleinen Städte jetzt aufgelegten bedeutenden Einbuße in absehbarer Frist sich eine weitere Mehrbelastung durch Erhöhung der Lehrergehälter freiwillig auflegen werden. Am meisten wird darunter der Westen leiden, der in demselben Maße benachteiligt ist, wie der Osten die Vorteile einheimst. Das Gesetz ist eben „kalkulatorische Arbeit". Es ist ferner bedauerlich, daß der Minister zwar zugiebt, daß das Grundgehalt für den Westen höher sein müsse als für den Osten, daß aber weder positiv im Gesetze, noch negativ durch Aufhebung des Gesetzes „wider die gemeingefährlichen Bestrebungen der Schulräte" nach dieser Richtung hin etwas gethan ist. Da man den Lehrern nicht gleich allen andern Beamten, Geistlichen u. s. w. ein für den ganzen Staat gleichbleibendes Durchschnittsgehalt zuerkennen will (es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, daß der Lehrer nicht durch sein Gehalt in armen Gegenden zu hoch über seine Umgebung emporgehoben werden soll) so sind auch dadurch die Lehrer im Westen sehr gegen die Lehrer im Osten benachteiligt.

Auf einige andere Punkte des Gesetzes wird vielleicht in einem späteren Artikel hingewiesen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Übersicht über die neuste Litteratur des Religionsunterrichts.[1])

B. Katechismus.

Der abschließende Katechismus-Unterricht. Von D. **Karl Just,** Dir. der städt. Schulen in Altenburg. Heft I. Altenburg 1896, H. A. Pierer. 67 S.

D. Martin Luthers kleiner Katechismus für die Schule anschaulich und einfach erläutert von **A. Ambrassat,** Rektor in Freystadt in Westpreußen. Dresden 1894, F. Jacobi. 120 S. Pr. 1,50 M

Der kleine Katechismus D. Martin Luthers auf Grund der bibl. Geschichte in anschaulicher und einfacher Weise für den Schulgebrauch erklärt von **F. Lange und K. Hoffmann,** Lehrern in Hettstadt. B. Ausg. f. d. Schüler. Leipzig 1894, Ed. Peter. 146 S. Pr. geb. 0,70 M.; geb. 0,80 M.

Evangelisches Religionsbuch für einfache Schulverhältnisse (Volksschulen, Taubstummen-Anstalten ꝛc.). Leicht verständliche Auslegung des kl. luth. Kat., nebst einem Anhang von geistl. Liedern u. Gebeten. Von **Joh. Batter,** Oberlehrer u. Vorsteher der Taubstummen-Erziehungsanstalt zu Frankfurt a. M. Frankfurt a. M. 1893, H. Bechhold. 90 S. Pr. brosch. 0,60 M.; kart. 0,70 M.

D. Martin Luthers kleiner Katechismus mit einfacher, übersichtlich an den Text sich anschließender Wort- u. Sacherklärung durch Sprüche, biblische Beispiele u. Liederverse erläutert für Volks- und höhere Schulen, sowie für Konfirmanden von **Dr.**

[1]) Vgl. die Januarnummer S. 52.

Albert Jacob, Pastor zu Tettenborn a. H. 3. Aufl. Gotha 1895, G. Schlößmann. 133 S. Pr. kart. 0,60 M.

Hilfsbüchlein zum Konfirmandenunterricht in freiem Anschluß an D. M. Luthers kl. Kat. Von **Arnold Kluckhuhn,** Pastor. 2. völlig umgearb. Aufl. Leipzig 1894, Fr. Richter. 82 S. Pr. 0,75 M.

D. Martin Luthers kleiner Katechismus nebst Sprüchen für den Konfirmandenunterricht eingerichtet von **L. Diestelkamp.** 6. Auflage. Berlin 1895, Burmeister & Roesner. 64 S.

Evangelisches Religionsbuch zum Gebrauche in Lehrerseminaren u. für Volksschullehrer IV. Teil. **Der Katechismus D. Martin Luthers.** Für den Religionsunterricht bearbeitet von **R. Stolzenburg,** kgl. Seminardirektor in Sagan. Gotha 1895, E. F. Thienemann. 112 S. Pr. geh. 1,40 M.; geb. 1,60 M.

Der Heidelberger Katechismus im Auszuge nebst einigen Fragen aus Ursinus' Summa und aus dem kleinen Heidelberger Katechismus, zum Gebrauche im Schul- und Konfirmandenunterricht. Herausgegeben von **Adolf Bender,** evang.-reform. Pastor. 2. umgearb. Aufl. Bremen 1895, M. Heinsius Nachf. 139 S. Pr. brosch. 0,60 M.; geb. 0,80 M

Die christliche Lehre von dem Reiche Gottes nach dem Bekenntnis der evangel. Kirche für reifere Schüler dargestellt von **Gerhard Heine,** Direktor am Herzogl. Landesseminar in Köthen. Essen 1895, Baedeker. 43 S. Pr. 0,50 M.

Salve. Eine Christenlehre für Konfirmanden und Konfirmierte. Zusammengestellt von **E. Hermes.** Halberstadt 1894, Doelle & Sohn. 64 S.

Leitfaden f. den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Von **O. C. Wohlleben.** Leipzig 1895, Aug. Neumann (Fr. Lukas). 212 S. Pr. 2,50 M.

Die Katechismusfrage gehört trotz der massenhaften Erörterungen darüber noch immer zu den am wenigsten geklärten auf dem didaktischen Gebiete. So konnte z. B. auf der letzten Herbartkonferenz zu Elberfeld (vgl. Januarnummer S. 49 f.) die Diskussion über das erste Referat — „Über einige principielle Vorfragen des Katechismusunterrichts" — fast ganz durch eine ziellose Auseinandersetzung darüber in Anspruch genommen werden, ob überhaupt Katechismus neben der Bibel im Religionsunterricht Platz und Geltung haben solle. Wenn das noch erst lang und breit erörtert werden muß, dann kann man freilich keine wirkliche Aufmerksamkeit für die Bedingungen eines gesunden Katechismusunterrichts erwarten. Denn dann herrscht noch Unklarheit über folgende Voraussetzungsfragen: 1. Ist für den Religionsunterricht eine abschließende zusammenfassende Belehrung über den Hauptinhalt des Christentums notwendig? 2. Wird das, wie es wohl nicht anders möglich ist, bejaht, ist dann die Bibel, aus der wir anerkanntermaßen unsere normative Christenlehre zu schöpfen haben, als solche geeignet, als Grundlage eines derartigen zusammenhängenden Unterrichts zu dienen, oder irgend ein Teil, ein Abschnitt aus derselben? Will man nicht, um diese Frage zu bejahen, auf das Vorbild einiger Gelehrtenschulen hinweisen, die etwa den Römerbrief der dogmatischen Belehrung zu Grunde legten, oder will man nicht mit andern behaupten, das Vaterunser reiche durchaus als Leitfaden der Christenlehre hin, so wird man sich doch wohl genötigt sehen, zuzugeben, daß wir irgend eine kurze Zusammenfassung der Heilslehre, einen Auszug aus der Bibel bedürfen, um nicht in der abschließenden Unterweisung ganz ufer- und ziellos nach Willkür hin- und herzufahren. Und da würde sich denn 3. fragen, was besser ist, ein Auszug aus der Bibel, der kirchlicher Anerkennung sich erfreut, ja, als Gemeindebekenntnis in hohem Ansehen steht, oder eine von einzelnen Lehrern und Katecheten zurechtgemachte Konstruktion der christlichen Lehre, die dann doch auch eine Art Katechismus vorstellen sollte? Kann man einmal für den einen voll entwickelten Religionsunterricht einen Katechismus nicht entbehren, so scheint mir kein Zweifel möglich, daß ein kirchlicher Katechismus, zumal eine Bekenntnisschrift, wenn er didaktisch nur irgendwie brauchbar ist, jedes Erzeugnis eines einzelnen Katecheten an Wert und Würde und Einfluß weit überragt, auch trotz der systematischen oder psychologischen Mängel, die ihm anhaften mögen. Jedenfalls aber ist es durchaus irreführend, die Frage so zu stellen: Bibel o d e r Katechismus? wo es doch am Tage liegt, daß der Katechismus nichts will und soll, als zur Gewinnung des wichtigsten Bibelinhalts zu dienen und die höchst nötigen Richtlinien zu geben; also, will man ernstlich die Bibel und nicht etwa derselben seine subjektive Auffassung vom Christentum unterschieben, so muß man auch den Katechismus wollen. —

Nun ist es richtig, daß gerade im Herbartschen Kreise von Zeit zu Zeit schwere Bedenken gegen den Katechismus erhoben sind und noch werden — nach meiner Überzeugung freilich mit Fug mehr gegen den bisher kirchlicherseits üblichen scholastischen Katechismusbetrieb, als gegen den Katechismus an sich. Da ist es mir nun eine große Freude gewesen, einen unseres Kreises kennen zu lernen, der so entschieden und warm für den Lutherschen Katechismus eintritt, wie ich es bei einem angesehenen Herbartianer noch nicht erlebt habe. Das ist unser verehrter Mitarbeiter Rektor Dr. **Karl Just** in Altenburg. Er stellt in seinem soeben erschienenen Buche „Der abschließende Katechismusunterricht" den Leitsatz an die Spitze: „Der Katechismus enthält in klaren festen Zügen die christlich-evangelische Lebensanschauung, er zeichnet in wenigen aber charakteristischen Strichen das persönliche christliche Glaubensleben, das die christliche Schule in ihren Zöglingen erwecken will." „Der Katechismus — dieses Wort Luthers gilt uns für heute noch — ist die rechte Laienbibel, darin der ganze Inhalt der christlichen Lehre begriffen ist, so einem jeden Christen zu der Seligkeit zu wissen von nöten ist." Und allen gegen den Katechismus erhobenen Bedenken, die ja bekannt genug sind, stellt er mit ruhiger Entschiedenheit die Antwort entgegen: „So mannigfach man auch den Katechismus Luthers als Schulbuch angegriffen hat, es giebt bis jetzt nichts Einfacheres und Schlichteres, was zu einem solchen Vademekum (der Welt- und Lebensanschauung nämlich) besser geeignet wäre, vorausgesetzt, daß der Unterricht sich nicht an dem Geiste des Büchleins versündigt und durch seine thörichten Künste verdunkelt, was dort so klar und schlicht geboten ist" — eben die Überzeugung, die ich auch meinerseits in diesen Blättern und anderswo seit 10 Jahren vertrete.

Wie er nun den Katechismus im Geiste Luthers behandeln will, spricht Just in dem Satze aus: „Wir beschränken uns bei unserm Unterricht darauf, durch treffende Illustration jedes einzelne Stück so anschaulich als mäglich hinzustellen, hierauf die inneren Zusammenhänge sowohl innerhalb des einzelnen Hauptstückes als auch unter den verschiedenen Hauptstücken klar hervorzuheben und endlich auf die Bedeutung eines jeden für das Leben, sowohl nach Seite der Forderungen, die sich daraus ergeben als auch des Segens, der daraus fließt, hinzuweisen;" und wir dürfen dem Verf. bezeugen, daß ihm die Lösung dieser selbst gestellten Aufgabe wohl gelungen ist. Auch das Maß des dargebotenen Stoffes scheint uns richtig begrenzt. Das persönlich-vorbildliche Moment wird überall in den Vordergrund gestellt, so daß die Klarheitsstufe gewöhnlich in dem Schema verläuft: Wir sollen nicht so leben, denken ꝛc. wie der und der, die und die, sondern so wie der und der. — In einigen Punkten scheint es mir allerdings, als habe Just den von ihm principiell verworfenen „thörichten Künsten" einer falsch systematisierenden und dogmatisierenden Katechismusbearbeitung selbst noch nicht gänzlich den Abschied gegeben. Dazu gehört m. E. die Liebhaberei insbesondere der Anhänger der Hofmannschen oder Erlanger Theologie, den Katechismusgang mit dem Gang der Heilsgeschichte zu parallelisieren; man kann auf diese Weise wohl das erste Hauptstück, den 2. und 3. Artikel in einen gewissen geschichtlichen Zusammenhang bringen: wo bleibt aber der 1. Artikel und das 3.—5. Hauptstück in einem solchen System? Kann man das Vaterunser eine Heilsthat Gottes nennen, oder den Hinweis auf eine solche? (S. 9). Auch das sehr beliebte Schema des Dekalogs: Herz, Wort, Wandel — Wandel, Wort, Herz rechne ich zu den verfehlten Künsten; denn in wiefern z. B. das Feiern oder „Hören und Lernen" des Wortes Gottes nach dem dritten Gebot einen specifischen Ausdruck für den Wandel vor Gott, einen sachlichen „Fortschritt" darstellen soll im Unterschied von dem Schwören und Zaubern des zweiten, vermag ich nicht einzusehen. Und beim sechsten Gebot scheitern die alten Schemata ganz rettungslos, wenn man dasselbe als Schutz der Ehe des Nächsten hinstellt, was der jüdisch-orientalischen Auffassung der Geschlechtsverhältnisse allerdings entspricht, aber nicht dem christlich-lutherschen Verhältnis dieses Gebots der Herzensreinheit. — Ebenso beanstande ich den Übergang, der vom ersten Hauptstück zum ersten Artikel so festgestellt wird: Weshalb sind wir schuldig, Gottes Gebote zu erfüllen? Weil Gott mein Vater ist, und wie ein Kind seinem Vater zu gehorchen hat, so muß ich dem himmlischen Vater gehorchen (S. 59). Nein, das ist noch rein gesetzlich; im ersten Artikel aber hebt das Evangelium, das im ersten Hauptstück schon sich ankündigt, mit vollen Tönen zu klingen an; das erkennt Just auch in der letzten Zeile seines Heftes selbst an, wenn er den ersten Artikel dort unter die Rubrik „Des Vaters Güte" bringt. Demnach ist die Motivierung so zu fassen: Wir sollen Gottes Gebote erfüllen, weil wir Gott als einen gütigen Vater kennen lernen. — Endlich möchte ich, daß in dem II. Hefte (das vorliegende

Heft I umfaßt erstes Hauptstück und ersten Artikel) die sehr unglückliche Fassung getilgt wird, die Kirche, das Reich Gottes auf Erden, sei gegründet zur Hilfe und zum Beistand des Einzelnen (S. 13 u. 14), während der Einzelne doch nur Christ ist als Glied dieser Gemeinschaft oder die Kirche doch nichts anders ist als die Gemeinschaft der gläubigen Einzelnen; nach dieser Analogie müßte es ja auch heißen, das deutsche Volk ist ins Leben gerufen zur Unterstützung der einzelnen Deutschen. — Mit Spannung sehen wir dem II. Hefte entgegen, wo ja der 2. Artikel und das 3. Hauptstück einer psychologischen Methode noch viel größere Schwierigkeiten entgegenstellen.

Auch die Katechismusbearbeitungen von **Ambrassat** und **Lange-Hoffmann** lassen zur Genüge erkennen, daß sie von praktischen Schulmännern verfaßt sind. Erstere bietet einfache gesunde, gut bereitete Speise. Der Begriff Glaube an Gott und Christus wird konkret und richtig aufgezeigt. Aber Ambrassat verunglückt wieder mit dem Übergang zum zweiten Hauptstück gründlich, wenn er sagt: „So wird uns die Liebe zu Gott, die sich ja hauptsächlich in dem Halten der Gebote äußert, zu der Quelle hintreiben, die uns die Kraft dazu verleiht" (S. 49); er meint wohl die Liebe zu Gott, von der wir wünschen müssen, daß sie da wäre oder uns zu teil würde! — Lange-Hoffmann geben nur das Material selbst, ohne weitere Verarbeitung wie Ambrassat, wohlgeordnet in die Hand des Schülers, gehen in korrekter Weise von den biblischen Geschichten aus, verweisen außer auf Bibelsprüche und Kirchenlieder auf Sprichwörter und namentlich auf Lesestücke der Lesebücher, geben aber wohl zu viel; — weniger wäre mehr gewesen; mit der geforderten „Auswahl" bei einem für die Hand des Schülers bestimmten Leitfaden ist's immer eine mißliche Sache.

Ebenso scheint mir **Vatter** viel zu viel zu bieten. Wenn er seine Taubstummen so gut vorgebildet hat, daß sie den ganzen Inhalt seines „leicht verständlichen" „Religionsbuches" bewältigen können, dann habe ich großen Respekt vor ihm. Ich würde selbst normalen Kindern nicht soviel zumuten, jedenfalls aber arme Taubstumme noch weniger wie gesunde Schüler nicht mit einem ausführlichen Register der göttlichen Eigenschaften quälen, eine theologische Unart, die in unseren Schulen doch allmählich überwunden sein sollte, zumal in der Abstraktheit, womit sie dem zweiten Hauptstück voransteht. Die Kürze der Christologie (S. 48) sticht dagegen merkwürdig ab.

Pastorale Bearbeitungen des Lutherschen Katechismus stellen die Arbeiten von Dr. **Jacob** und **A. Kluckhuhn** und **L. Diefstelkamp** dar. Jacobs Buch ist durchaus nach dem überlieferten, schon so oft gekennzeichneten Stil gearbeitet, nach welchem der schlichte Katechismus Luthers in ein dogmatisch-scholastisches System verwandelt wird. Da werden z. B. alle göttlichen Eigenschaften Christo auf Grund einzelner Sprüche beigelegt, seine Allmacht „am herrlichsten durch seine eigene Auferstehung" bewiesen, seine Menschheit hinwiederum von Gott dem Vater durch das Wort an die Schlange 1. Mos. 3, 15 bezeugt: (S. 61), ein unfruchtbares Theologisieren, gegen das die lebensvolle Definition von Glauben sich vorteilhaft abhebt. Interessant ist die Erklärung von Zaubern = „durch Mißbrauch des göttlichen Namens Unerreichbares erlangen"! — Kluckhuhn konstruiert ebenfalls eine ganze systematische Glaubens- und Sittenlehre in Anlehnung an den Lutherschen Katechismus, aber er baut sie nicht in die Ordnung desselben hinein, sondern benutzt die Katechismusstücke nur für sein eigenartig und gedankenreich geordnetes System. Besonders fällt an demselben das Zurücktreten des dogmatischen vor dem ethischen Moment angenehm auf. Der Dekalog soll die Richtschnur für das neue Leben des Christen bezeichnen und kommt nach dem Kapitel von der „Heiligung" und Erhaltung. — Diefstelkamp giebt eigentlich nur ein Spruchbuch zum Katechismus — 405 Sprüche! — mit Disposition.

Seminardirektor **Stolzenburg** greift höher und bestimmt seine Katechismusbearbeitung, den vierten Teil seines evangelischen Religionsbuches, ebenso wie dieses Gesamtwerk für die Lehrerseminare und Volksschullehrer. Das Buch ist schulmännisch wohl erwogen und erprobt und wird gewiß dort, wo man sich von der alten Weise noch nicht trennen kann, seine guten Dienste thun. Alle Entwicklungen, Verknüpfungen und Definitionen sind klar und präcise, haben Hand und Fuß. Nur zuweilen kommt die pädagogische Bemühung mit dem spröden Stoff der zu vermittelnden Lehrvorstellung einigermaßen in Konflikt, z. B. daß „empfangen vom heiligen Geist" bedeuten soll, „daß Jesus seine göttliche Natur auch bei seiner Menschwerdung behalten hat" (S. 50). Auch entspricht die Bemerkung zu „Ich bin der Herr": wir sollen anerkennen, „daß Gott das Recht hat, durch seine Gebote das Leben seiner Geschöpfe nach seinem Willen zu bestimmen" (S. 3) in dieser Unbeschränktheit wohl nicht der reinen christlichen, also ethischen Vor-

stellung von Gott und Gottes Willen. Das Bestreben, die unablösliche Verbindung von „Fürwahrhalten" und „Vertrauen" im ev. Glaubensbegriff nachzuweisen (S. 39), scheint mir sehr irreführend, insofern auch hier wieder das Vertrauen zu dem Fürwahrhalten nur als ein Plus hinzutritt. —

Der Heidelberger Katechismus ist von **A. Bender** bearbeitet und zwar, wie uns scheint, mit großem Geschick und Glück, insofern die für den Schul- und Konfirmandenunterricht viel zu umfangreiche und schwierige Bekenntnisschrift der reformierten Kirche auf ein zu bewältigendes Maß des Lehrgehalts reduciert wird. Er hat sehr viele Fragen verkürzt und über fünfzig ganz ausgelassen. Das Spruchmaterial ist allerdings immer noch sehr reichlich. Besonders wertvoll an dem gehaltvollen Büchlein ist der Anhang, der Gebete, eine sehr knappe Bibelkunde (5 Seiten), eine ganz vorzügliche Darstellung der Hauptirrtümer der römischen Kirche (22 Seiten) und eine ebenfalls sehr brauchbare Übersicht der Geschichte der christlichen Kirche (45 Seiten) enthält. Anhang III ist unter dem Titel Was trennt uns von Rom? als Sonderdruck erschienen (Pr. 30 Pfg.) und ist als die wohl beste und zuverlässigste Zusammenstellung dieser Art dringend zu empfehlen, da bekanntlich die Unwissenheit in diesen Dingen unter den evangelischen Christen immer noch erschreckend groß ist. Es gilt ja nicht, den Gegensatz unnötig zu verschärfen, wohl aber jene nur allzu verbreitete Toleranz von „Wir glauben all an einen Gott, Christ, Jude, Türk und Hottentott" zu bekämpfen; der Eigenart und des Vorzuges unserer Kirche werden wir uns doch erst an dem Gegensatz voll bewußt.

Wie steht es aber mit dem Gegensatz der Konfessionen in unserer evangel. Kirche selbst? Gewiß verschwinden hinter dem, was uns einigt, die historisch gewordenen Unterschiede durchaus; aber bei aller unionsfreundlichen Gesinnung können wir doch einer unierten Lehrform der Art, daß Lutherscher und Heidelberger Katechismus miteinander verschmolzen und vermengt werden, schon aus ästhetischen Rücksichten nicht das Wort reden.

Eine solche Zusammenarbeitung beider Konfessionskatechismen stellt nun **G. Heine's** Christliche Lehre dar. Diese Schrift unseres hochverehrten Herrn Mitarbeiters verdiente wohl eine eingehendere Besprechung, als sie uns jetzt in dieser knappen Übersicht möglich ist. Wir können nur kurz darauf hinweisen, daß Heine sich entschieden gegen die Anschauung wendet, die „jede begrifflich fest abgeschlossene und in sich zusammenhängende Lehrdarstellung mißbilligt" und „eine solche als dogmatischen Formelkram, als unfruchtbar und unerbaulich bezeichnet". „Was sind denn die viel geschmähten und verachteten Dogmen anders als die Ergebnisse der begrifflichen Bearbeitung der Erscheinungen und Thatsachen im Reiche Gottes überhaupt und im religiösen Leben des einzelnen im besonderen?" (S. 4). Man kann dem durchaus zustimmen und braucht die Dogmen nicht zu schmähen und verachten und doch seine bescheidenen Bedenken dagegen erheben, ob eine begriffliche Bearbeitung der Heilsthatsachen und religiösen Erfahrungen, die ihrer Zeitphilosophie gemäß mit ganz anderen psychologischen und metaphysischen Vorstellungen operierte, als sie jetzt gelten, als ein für alle Zeiten normatives Glaubensgesetz der Christenheit anerkannt werden muß. (Allerdings vermeidet auch Heine pädagogisch taktvoll und glücklich das unfruchtbare Dogmatisieren mit der Zuspitzung der Lehrformeln.) Und sodann kann doch auch der praktische Wert einer unter einen Begriff gebrachten Heilslehre fraglich erscheinen, zumal wenn dieser Begriff — der des Reiches Gottes — weder ein in der Theologie völlig klarer und anerkannter, noch ein für die Glaubenserkenntnis auch des „reiferen Schülers" genügend faßbarer und konkreter ist. Das Verhältnis zur Person Christi müßte im Unterricht die Anschauung der Abstraktion „Reich Gottes" immer überragen. Daraus ergiebt sich das Verhältnis der Lehrentwicklung zur Anschauung der Thatsachen, das Heine ventiliert, ganz von selbst. Ist die Lehre die begriffliche Bearbeitung religiöser Erlebnisse, so kann sie eben gar nicht ohne Klarstellung dieser Erfahrung und Thatsachen dargelegt werden. Vielleicht überschätzt doch auch Heine einigermaßen die reine Denkarbeit für die doch immer praktisch zu orientierende Glaubenserkenntnis.

Von den Katechismen emancipiert sich völlig **E. Hermes** Christenlehre, eine knappe, in ihrer Art recht brauchbare Darstellung des christlichen Glaubenslebens nach dem einfachen Schema: Religion und Christentum, — Die heilige Taufe, — Was bekennst du? Meines Herzens Glauben, den Glauben der Gemeinde Christi. — Was willst du geloben? Treue! Der Gehorsam des Gotteskindes. Gewiß ist eine solche Darstellung des Christentums, die sich allen scholastischen Lehrformeln und den üblichen Entwicklungen dogmatisierender Katechismusbearbeitungen gegenüber unabhängig erweist,

sehr ansprechend, aber ersetzt sie in ihrer Subjektivität den im Katechismus kirchlich festgelegten Lehrbegriff?

Der Leitfaden von **Wohlleben** will nun wieder den gesamten Religionsunterricht als Bibelkunde, Kirchengeschichte und Glaubens- und Sittenlehre umfassen. Das Melanchthonsche Motto „Christum cognoscere est beneficia ejus cognoscere" berührt von vornherein sehr sympathisch und das ganze Werk ist gewiß eine recht tüchtige, gediegene, im gut evangelischen Geist abgefaßte Arbeit. Aber Leitfaden — Leidfaden! Soll all dieser Wissensstoff und Notizenkram dem Schüler eingeprägt werden unverdaut? Oder woher soll Zeit und Kraft hergenommen werden dies alles zu verdauen? Ne multa, sed multum! R—n.

Zur Lehre von den Kinderfehlern.

Die Periodicität in der Entwicklung der Kindesnatur. Neue Gesichtspunkte für Kinderforschung und Jugenderziehung. Von **Gustav Siegert.** Leipzig 1891, R. Voigtländers Vertag. 92 S. Preis 1,20 M.

Seit dem Erscheinen von Strümpells „Pädagogische Pathologie" und Kochs „Psychopathische Minderwertigkeiten" ist viel über pädagogische Pathologie und Kinderfehler geredet und geschrieben worden, nicht selten von Männern, die der Erziehung und der sicheren Beobachtung psychopathischer Kinder bald mehr bald weniger fernstehen und darum hinter dem grünen Tische abwechselnd mit der Schere und der Einbildung arbeiteten, so daß es nicht unnötig ist, in der Pädagogik vor Hypochondrie zu warnen; aus der „pädagogischen Pathologie" wird sonst eine „pathologische Pädagogik".

In diesem Schriftchen wie auch in seinen „Problematischen Kindesnaturen" — ich habe auf dieselben im „Ev. Schulbl. 1890, Heft 4" in dem Artikel: „Zur Erziehung geistig-schwacher und geistig-leidender Kinder" empfehlend hingewiesen — hat Siegert im Gegensatz zu manchem Schreiblustigen viel und gut beobachtet und in seiner Weise das Beobachtete theoretisch gut verarbeitet. Dennoch hält auch er sich nicht frei von Übertreibungen, insofern bei den problematischen Naturen, die er mit dichterischer Begabung schildert, manche Erscheinung für einen ruhig prüfenden und nachdenkenden Pädagogen durchaus nichts Problematisches bietet, sondern sich einfach aus der didaktischen Sünde der Schule erklärt, die u. a. noch immer Comenius Mahnung nicht begreifen kann, daß „der Papageienunterricht nicht zum Muster genommen werden darf". Nichtsdestoweniger aber möchte ich die „problematischen Naturen" aufs neue angelegentlich empfehlen. Ihre Lektüre wird den Erzieher bewahren helfen vor mancher Härte und Ungerechtigkeit gegenüber psychopathisch minderwertigen Schülern, von welchen selten eine Klasse frei ist, auch wenn es nicht durchschnittlich acht Prozent sein sollte, wie Siegert annimmt.

In der „Periodicität" bringt der Verfasser nun einen zweiten Beitrag als „neue Gesichtspunkte für Kinderforschung und Jugenderziehung". Auch dieser enthält viel Lesens- und Beherzigenswertes, manch' richtige Beobachtung, manch' treffendes Urteil und manche bittere Wahrheit. Allein seine neuen Gesichtspunkte halte ich, der ich mitten in der praktischen Arbeit unter „problematischen Naturen" stehe, wenigstens zum Teil für bedenklich, insofern sie geeignet sind, die Pädagogik anzukränkeln, ihr einen pathologischen Grundzug zu verleihen. Hat die Pädagogik sich sonst nur durch die Psychologie und Ethik des geistig und sittlich Gesunden bestimmen lassen, und mit dem Minderwertigen leider zu wenig gerechnet, so will Siegert fortan die Periodicität in der Entwicklung, welche meines Erachtens pathologischer Natur ist, zum neuen maßgebenden Faktor machen.

Es giebt periodische Formen unter den Geistesstörungen, wie unter den körperlichen Leiden. Es giebt ein in Perioden wiederkehrendes Irresein, eine periodische Trunksucht, der sogenannten Quartalssäufer u. s. w. Ebenso giebt es auch ein periodisches Funktionieren des leiblichen Organismus wie der davon abhängigen Seelenthätigkeit, das sich wie Tag und Nacht, wie Arbeit und Ruhe zu einander verhält. Aber „eine vorwärts- oder rückwärtsschreitende Bewegung des Wachstums . . . ., als ständen sich zwei verschiedene Lebenszustände in stetem Kampfe gegenüber, von denen bald der eine, bald der andere obsiegt", ein „Hin- und Herschwanken zwischen geistiger und körperlicher Kraftbethätigung", eine „Wiederkehr von sittlichem Niedergang und sittlichem Aufschwung", kurz „einen beständigen Wechsel von durchgehends zwei Entwicklungszuständen", kann ich als Regel nicht zugeben, sofern sie nicht mit den längst

erkannten, mit Anstrengung und Ermüdung, Wachen und Schlafen ꝛc. zusammenfallen oder — pathologische Erscheinungen sind, wie es vielfach bei den zehn Schülerbildern, die Siegert entwirft, der Fall ist. Diese pathologischen Erscheinungen muß selbstverständlich die Pädagogik berücksichtigen, aber sie darf keineswegs dieselben zur Norm nehmen. Die Entwicklung „im wunderlichen Zickzack" als Gesetz ist für uns mit der Hegelschen Philosophie, der sie entsprungen, ein überwundener Standpunkt. Herr Siegert wendet sich mehrfach verächtlich ab von der philosophischen Pädagogik; daß er selber aber in den Hegelianismus, der die Philosophie leider am meisten mißkreditiert hat, gerät, scheint er nicht zu ahnen. Er wähnt sich stets auf dem Boden der Thatsachen, und doch ließe sich nachweisen, wie bei ihm die Hypothesen die Thatsachen redigieren. Da erklärt uns Herbart mit seiner „Besinnung" und „Vertiefung" mehr, so fern ihm und seiner Zeit leider auch noch die neuere Idee der „Entwicklung" lag.

Auch Siegerts Entwicklungs-„Stufen" sind sehr anfechtbar; gerade von dem Princip der Entwicklung aus. Schon Comenius mit seinen Vergleichen aus der Natur war sich darüber klarer. Da soll bis zum Zahnwechsel das Kind nach Siegert in der sinnlichen Wahrnehmung, in der Anschauung, leben und weben, so daß man diese Periode die der Anschauung, oder die intuitive Epoche nennen kann. Dann soll bis zur Geschlechtsreife die Periode der Vorstellung oder die imaginative Epoche und dann endlich bis zur Vollendung der Geschlechtsreife die des Denkens oder die logische Epoche folgen. Leider wird die arme Jugend auf Grund ähnlicher Dogmen so vielfach in seiner naturgemäßen Entwicklung beeinträchtigt. Den kleinen Philosophen mit ihrem Warum und Wozu bildet man nach Papageienweise oft so lange die bloße Anschauung durch Auge und Ohr, namentlich die der Buchstaben und Laute ein, bis jene Fragen nie mehr auftauchen. Auf der zweiten Stufe tritt die Anschauung wirklicher Dinge und die gesunde Spekulation wiederum derart gegen die Vorstellungen, durch bloße Worte vermittelt, zurück, daß auch die gesunde Auffassungsfähigkeit wirklicher Dinge geschwächt wird, bis dann schließlich das logische Denken von solch dürrem Inhalt den Buchstabengelehrten fertig hat. Natürlich treten dann die Siegertschen Periodicitäten als krankhafte Erscheinungen auf.

So viel Anregendes Siegert uns nun auch bietet, so können wir doch seinen aus zehn Beispielen der Beobachtung bei teilweise psychopathischen Kindesnaturen gefolgerten Grundsätzen nur teilweise zustimmen.

„1. In jedem Kinde offenbart sich die Periodicität der Entwicklung in besonderer, eigenartiger Form."

Dem stimmen wir zu, und darum darf man aus eigenartigen Fällen keine allgemeingültige Regel ziehen wollen!

„2. Die Entwicklung sowohl des ganzen Körpers als auch jedes einzelnen Organes desselben geschieht unter dem beständigen Wechsel von Thätigkeit und Ruhe (Aktivität und Passivität)."

Gewiß, aber daraus folgt keineswegs:

„3. Jedem intensiven geistigen Fortschritt entspricht ein Rückschritt in körperlicher Beziehung und umgekehrt."

Es tritt hier nicht einmal immer eine Verlangsamung ein. Nur eine offenkundige Überbürdung oder Entziehung der nötigen Ruhe und Erholung ruft Rückschritte hervor, die dann eben krankhafter Natur sind und nicht die Normen bestimmen, also keine grundsätzlich „neue Gesichtspunkte für die Jugenderziehung" geben dürfen.

„4. Das starke Vordrängen der einen Seelenthätigkeit bedingt ein entsprechendes Zurückdrängen anderer Seelenthätigkeiten, namentlich ist das abwechselnde Bedürfnis von produktiver Arbeit, welche freisteigend aus dem Innern schafft, und receptive Arbeit, welche von außen her dargebotenen Bildungsstoff dem Seelenleben einverleibt, der geistigen Entwicklung wesenhaft."

Auch das trifft nicht immer zu, oft reißt bei gesunden Naturen das eine das andere mit fort.

„5. Äußere und innere Ursachen beschleunigen oder verlangsamen die periodische Wiederkehr von Aktion und Reaktion; je größer der Vorstoß im Moment der Aktion, desto größer der Rückschlag im Moment der Reaktion."

Die erste Behauptung will ich nicht bestreiten, allein die zweite wird nur zutreffen bei psychopathischen Naturen, trotz Hegel.

An Stelle des Siegertschen Grundgesetzes der Periodicität der Entwicklung: „Die beharrliche Wiederkehr von Aktion und Reaktion beherrscht die Entwicklung des kindlichen Organismus," möchte ich lieber der Erziehung die Aufgabe stecken:

Sie hat durch strengere Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit der Kinder und durch zweckmäßige Stoffe und Übungen zu verhüten, daß die Entwicklung anstatt nach dem Tempo der Echternacher Springprozession („drei Schritte vorwärts und zwei Schritte rückwärts!") oder nach der Hegel-Siegertschen Regel vom „Zickzack" sich in ruhigem Tempo möglichst gleichmäßig und stetig dem Erziehungsziele nähert.

Abgesehen von dieser principiell verschiedenen Auffassung ist uns das Schriftchen in manchen Ausführungen sehr sympathisch. Doch dürfen wir nicht dabei außer acht lassen, daß die Anwendung der verschiedenen Grundsätze auf die Praxis der Erziehung zu weiteren praktischen Differenzen führt, die wir im einzelnen nicht weiter erörtern wollen.

Soll eine für die Praxis der Erziehung normgebende pädagogische Pathologie gefunden werden, so giebt es nur den einen Weg: auf Grund von sorgfältigen Einzelbeobachtungen muß man allmählich und vorsichtig unter Zuhilfenahme der gesicherten Lehren der Physiologie, der Psychologie wie der Psychopathologie durch Vergleichung das Gesetzmäßige zu erkennen suchen. Der Weg zu einer so entstandenen systematischen Kinderpathologie ist zwar ein sehr langsamer, aber nur er führt zu einem sicheren Ziele.

Sophienhöhe bei Jena. J. Trüper.

---

1. **Der Pfarrer und die Schule,** insonderheit die Stellung des Pfarrers im Schulvorstand und in der Schuldeputation. Von **F. W. Harnisch.** Abdruck aus der Kirchlichen Monatsschrift. Berlin 1895, Fr. Zillessen. 36 S. 0,30 M.
2. **Ratgeber für Schulinspektoren.** Die Volksschule, ihr Äußeres, ihre Arbeit und ihre Beaufsichtigung. Von **Herm. Koenigk,** Geh. Regierungs- und Schulrate. Breslau 1894, bei Ferd. Hirt. 36 S.

Da beide Heftchen u. a. auch von der Aufsicht über die Schule handeln, werden sie zusammen angezeigt, auch sind beide zunächst für Pfarrer bestimmt. Letztere werden den Unterschied in der Temperatur der Heftchen am leichtesten herausfinden.

Pastor Harnisch vertritt in Nr. 1 das Recht der Kirche recht kräftig. Auch für den Lehrer ist es wichtig, die Ansicht eines kirchlichen Beamten über die ihm vom Staate übertragene Ortsschulaufsicht kennen zu lernen, besonders wenn sie so ruhig vorgetragen wird. Daß bei diesem Amte auch sehr häufig wenig erfreuliche Erfahrungen gemacht werden, führt der Verfasser auf Seite 9—13 aus, wo er nachzuweisen sucht, daß die Ortsschulinspektion nach und nach an Wirksamkeit verloren hat und zwar durch den Einfluß des Auftraggebers selbst. Pastor H. meint ferner, daß bei der bessern Vorbildung der Lehrer und bei dem derzeitigen Stande der wissenschaftlichen Pädagogik es nicht leicht sei, die zur fruchtbaren Führung der Ortsschulaufsicht nötige Fachkenntnis zu erwerben. Das berechtigte Moment der Abneigung der Lehrerschaft gegen die geistliche Lokalschulinspektion sei anzuerkennen. Seit dem 11. März 1872 ist geistliche Lokalschulinspektion ein ganz falscher Ausdruck. Harnisch verlangt, daß man uns (den Ortsschulinspektoren) einmal sagt, was wir zu thun haben, ferner, daß die Lokalschulinspektion einzelnen Geistlichen nicht ohne besondere Veranlassung genommen werde, nachdem sie einmal übertragen worden ist. Seitens des Staates ist das Mitaufsichtsrecht der Kirche über die Volksschule, wie überhaupt sämtlicher übrigen Volksschulinteressenten (welche sind gemeint?) durch Gesetz anzuerkennen. Endlich teilt er mit, daß eine Vertretung in der städtischen Schuldeputation den Geistlichen allerdings gesichert sei, aber daß für das Land die Erlasse der verschiedenen Regierungen geltend seien und daß eine allgemeine Bestimmung fehle.

Wir gehen zu Nr. 2. Ein ABC-Buch für Schulinspektoren und die es werden wollen war mir bis jetzt unbekannt. Vielleicht fehlt es nun nicht mehr. Das Heft will nichts Neues bringen, sondern nur eine Zusammenstellung. Die ersten sechs Seiten handeln vom Äußern der Schule, dann folgen elf Seiten über die Schularbeit, zwölf von der Beaufsichtigung und den Konferenzen. Auf S. 15 setzt die Belehrung sehr in Verwunderung, daß Griffel, Bleistift, Feder u. dergl. zweckmäßig in einer Federscheide (Pennal) verwahrt werden. Glaubt der Verfasser, daß Ortsschulinspektoren so etwas nicht wüßten? Aber sehr willkommen wäre es, wenn sich eine Mitteilung darüber fände, woher man Löschblätter bezieht, die das geforderte Anheften an das Heft ver-

Digitized by Google

tragen, dauernd vertragen. Auf S. 16 läßt man den Ortsschulinspektor darüber ohne Rat, wie er sich barfüßigen Schülern gegenüber zu verhalten hat; vollständig angezogen sind sie doch keinenfalls. Aus der „Beaufsichtigung" der Schule heben wir noch einiges heraus. Nachdem gesagt worden ist, daß auch der Gewissenhafte bei der Beurteilung des Wertes eigner Arbeit getäuscht wird, ist damit die Notwendigkeit eines besonderen Inspektors erwiesen. Es heißt nämlich nun: „Daher ist es gut, daß dem Arbeiter auf dem hochwichtigen Gebiete des Jugendunterrichts ein Freund und Helfer zur Seite steht. Dieser Freund soll der dem Lehrer vom Staate als nächster Vorgesetzter bestellte Ortsschulinspektor sein." (Das läßt sich nun äußerst bequem auf jeden Menschen anwenden und damit erweisen, daß jeder Mensch eines Extraaufsehers dringend benötigt ist.) „Wenn — — von manchem Lehrer eingewendet wird, daß (die Schulaufsicht) nur ein Fachmann zu führen imstande sei, so ist ihnen zu erwidern, daß der geistliche Schulaufseher doch nicht so ohne Fachbildung ist, wie sie meinen." Nun werden aufgezählt: Vorlesungen über Katechetik, Übungen im katechetischen Seminar, der sechswöchentliche Besuch eines Lehrer-Seminars, Nachweis der Befähigung als Katechet bei den theologischen Prüfungen, die Erteilung des Religionsunterrichts an die Konfirmanden. Das ist natürlich nur der Lehrer wegen so zusammengestellt. Denn was einige Stücke in diesem Verzeichnisse angeht, so schallte dem Referenten bei Erkundigung nach diesen Dingen mehrmals ein so heiteres Gelächter der Eingeweihten entgegen, daß man von ihnen schweigen darf. Was aber den Besuch des Schullehrer-Seminars anbetrifft, so kann man auch in diesem Stücke über die Benutzung Sonderbares erfahren. Aber in den Kreisen, für die das Heft bestimmt ist, gilt wohl vielfach das Wort des Dichters: „Die Kinder, sie hören es gern." Von dieser Art, die Befähigung zur Schulaufsicht nachzuweisen, sticht die Behandlung dieses Punktes durch Pastor Harnisch vorteilhaft ab, obwohl er oder vielleicht weil er zu Amtsbrüdern spricht. — Für die Kreisschulinspektion wird die Sache, nachdem nun ein sicherer Standpunkt gewonnen worden ist, mit den Worten abgethan: „Auch für den Kreisschulinspektor ist es nicht erforderlich, daß er Schulmann von Fach ist." Der Schulrat ist nach Koenigk ein Fachmann. Ich selbst habe als Schüler und später als Lehrer einen Regierungs- und Schulrat über mir gehabt, der vom Divisionspfarrer zu seinem Amte vorrückte. Wo er die Fachbildung erworben hatte, weiß ich nicht.

Daß ein Lehrer in Bezug auf die Schularbeit und das Äußere der Schule hinlänglich unterwiesen sein muß, wird ihm durch sein Zeugnis für definitive Anstellung bezeugt. Wie wäre es, wenn Lehrer nun auch die letzten zwölf Seiten des „Ratgebers" sich aneigneten? Hätten sie denn vielleicht Aussicht, der Ortsschulinspektion enthoben zu werden oder sie selbst zu übernehmen? Unbillig erscheint es nicht, aber in einigen Gegenden unwahrscheinlich, denn es steht für Lehrer von einem Vorgesetzten geschrieben: „Wie schwer ist es, selbst sich zu sagen, daß man trotz angewandter Mühe nicht leistet, was man soll." (S. 27.) Rh. — A. H.

Deutsche Worte über deutsches Trinken nennt sich eine recht lehrreiche kleine Schrift, die der „Deutsche Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke" soeben herausgegeben hat. Sie enthält die Ansichten hervorragender deutscher Männer über die geistigen Getränke und die Trinksitten. Wir hören z. B deutsche Dichter von Walther von der Vogelweide bis Goethe und Gustav Freytag, evangelische Geistliche von Luther bis Bodelschwingh und Otto Funcke, ebenso hervorragende Katholiken wie Kardinal Kopp und Alban Stolz, weiterhin Philosophen, Volkswirte, Staatsmänner (u. a. Windthorst, Moltke, Turnvater Jahn), Fürsten mit Einschluß der fünf letzten preußischen Könige, endlich Mediziner und Gefängnisbeamte. Die Schrift ist von Sachverständigen als vorzügliches Mittel zur Aufklärung gegen den Alkohol-Aberglauben und zur Bekämpfung des Trunkes empfohlen worden; sie wird zum Zweck größtmöglicher Verbreitung ganz billig abgegeben: 1 Stück zu 10 Pfg., 10 Stück 50 Pfg., 100 Stück 4 M., 1000 Stück 30 M. Zu beziehen ist sie durch den Geschäftsführer des genannten Vereins, Dr. W. Bode in Hildesheim.

Evangelische Lieder-Konkordanz zum Gebrauch für jedes Gesangbuch. Herausgegeben von **Georg Brock**, Pastor in Eichholz bei Zerbst. Gütersloh, Bertelsmann 1894. 463 S. Preis 5 M.; geb. 6 M.

Eine sehr fleißige und nützliche Arbeit. 778 Kirchenlieder sind nach elf verschiedenen Gesangbüchern registriert. Ein numeriertes alphabetisches Verzeichnis mit der entsprechenden Tabelle nach den elf Gesangbüchern läßt mit Leichtigkeit die Lieder feststellen.

Eine sehr ausführliche Konkordanz läßt alle Strophen aller Lieder nach diesem oder jenem Stichworte sofort auffinden. Sehr willkommen ist auch die Katechismus- und Perikopentafel, die allen nur denkbaren Gesangbuchstoff zu den entsprechenden Stücken und Stichworten des kleinen Lutherischen Katechismus und zu den Perikopen heranzieht. Leider befinden sich unter den elf bearbeiteten Gesangbüchern das neue Rheinisch-Westfälische nicht, was umsomehr befremdet, als das Werk von einem Westfälischen Verlage herausgegeben wird. R—n.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

A. Bennstein, Einrichtung und Ausstattung der einklassigen Schule. (Führer durch die Lehrmittelausstellung des 9. Deutschen Evangelischen Schulkongresses zu Potsdam.) Berlin 1895. Deutsche Lehrerztg. 0,60 M.

D. Horn, Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? Gütersloh 1895, Bertelsmann. 0,40 M.

Chr. Scriver, Hausschatz täglicher Andachten. Herausgegeben von Pfarrer Lüpkes auf Juist. Hannover 1895, Meyer. 2,50 M.; geb. 3 M.

H. Kletz, Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments als Heilsgeschichte ausgelegt und fruchtbar gemacht II. Teil: Das Neue Testament. Gera 1896, Hofmann. 3 M.; geb. 3,40 M.

Habermas, Die Kirchengeschichte in der Volksschule. Thesen und Vortrag 1895. (Zu beziehen vom Verfasser, Seminaroberlehrer in Hilchenbach.)

E. Oppermann, Die Schulbibelfrage. Gera 1896, Hofmann. 0,40 M.

A. Hollenberg, Sprachliche Untersuchungen besonders etymologischer und onomatischer Art. Gütersloh 1895, Bertelsmann. 1,50 M.

H. Lindner, Die Aufsatzübungen auf Grundlage des deutschen Normalstücks. Ebenda 1895. 0,60 M.

K. Martens, Deutsches Sprachbuch. 1. und 2. Heft. 3. Aufl. Goslar 1895, Koch. 0,25 M.; 0,30 M.

H. Berlin, Führer durch die deutsche Sprache zur Entwicklung des Sprachgefühls bis zum richtigen Sprechen Schreiben und Zeichensetzen. Heft 1—5. Breslau 1895, Woywod. 0,15 M., 0,25 M. 0,30 M., 0,40 M., 0,60 M.

Carstensen und Schulz, Fibel und erstes Lesebuch. Braunschweig und Leipzig 1896, Wollermann. Geb. 0,60 M.

Dr. B. Kuttner, Homers Ilias übersetzt von J. H. Voß. Frankfurt a. M. 1896, Sauerländer. Geb. 1,50 M.

Frings, Leichte Gespräche für das tägliche Leben junger Mädchen. Deutsch und Französisch. Verbessert von Dr. M. Kuttner. 9. Aufl. Berlin 1895, Hayns Erben. Geb. 1,20 M.

Th. Hermann, Trochäen. Gotha 1895, Fr. A. Perthes. 1 M.

— —, Ferdinande von Schmettau. Vaterländisches Festspiel für Kinder. Gütersloh 1895, Bertelsmann. 0,40 M.; 10 Ex. 3 M.

B. Cronberger, Haushaltungskunde. Naturlehre für Küche und Haus. Braunschweig 1895, Salle. 0,80 M.; geb. 1 M.

Kahnmeyer und Schulze, Naturgeschichte in Lebensgemeinschaften und Gruppenbildern, 1.—3. Heft. Bielefeld und Leipzig 1895, Velhagen und Klasing. Geb. 1 M.. 1,20 M., 1,50 M.

S. Schlitzberger, Die Kulturpflanzen der Heimat mit ihren Feinden und Freunden in Wort und Bild. IV. Serie: Hülsenpflanzen. Mit 2. Tafeln. Cassel 1895, Fischer. Je 1 M.

R. Eckart, Friedrich Wilhelm IV. von Preußen. Leipzig, Franke. 0,30 M.

Dr. A. Dannemann, Geisteskrankheit und Irrenseelsorge. Ein Wort zur Aufklärung und Warnung. Bremen 1895, Schünemann. 0,60 M.

F. Thomas, Ehret die Frauen! Leipzig, Wallmann. 0,30 M

N. Hauri, Der Sonntagsunterricht an den gewerblichen Fortbildungsschulen der deutschen Schweiz. St. Gallen 1895, Zollikofer. 0,25 M.

Fritz Treugold, Jakob Joseph Ehrlich. Idyll aus dem Lehrerleben. 2. Aufl. Stuttgart, Lutz. Geb. 1 M.

J. Fr. Meißner, Gedankensammlung. Lexikon pädagogischer, klassischer und philosoph. Citate. Heft 1 und 2. Mettmann, Frickenhaus. Je 0,50 M.

A. Damaschke, Naturarzt-Kalender für 1896. Berlin, Möller. 0,60 M.

P. R. Lehnhard, Applaus. Der treffliche Vergnügungsrat für Vereine und Familie. 1. Heft. Mühlhausen in Th., Danner. 1 M.

A. Göttsch, Anschauliche Zeittafel. Hilfsmittel zur Einprägung von Geschichtszahlen. Flensburg 1895, Westphalen. 0,10 M.

Centralblatt für Instrumentalmusik, Solo- und Chorgesang. 11. Jahrg., 1. u. 2. Heft. Leipzig 1896, Licht. Jährlich 8 M.

Niedersachsen. Halbmonatsschrift für Geschichte, Landes- und Volkskunde, Sprache und Litteratur Niedersachsens. 1. Jahrgang, 1. Heft. Bremen 1895, Schünemann. Jährlich 6 M.

Kühn und Peip, Neuer Schul-Atlas in drei Heften. Gera 1895, Hofmann. 0,40 M., 0,50 M., 0,50 M.

Arno Fuchs, Der Erziehungsrat. Praktischer Vorschlag zur Reform der Erziehung unsrer sittlich unmündigen Jugend. Leipzig 1895, Fleischer. 1,20 M.

K. König, Lehrervereine und Lehrertage. Zabern i. E. 1895, Fuchs. 1,50 M.

H. Wilhelm, Der junge Lehrer. Ebenda. 0,75 M.

W. Krampe, Die Italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik. Breslau 1895, Korn. 3 M.

J. G. Freyer, Rede zur Feier des 100. Geburtstages Dr. Karl Vogels, ehemaligen Direktors der Bürgerschule und der Realschule zu Leipzig. Leipzig 1895, Fleischer. 0,60 M.

O. Bismarck, Einrichtungs- und Lehrplan für acht- und siebenklassige Bürger- und Mittelschulen. Halle a. S. 1895, Schroedel.

Dr. J. Wychgram, Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. 1. Jahrg., 1. Heft. Leipzig 1895, Voigtländer. Jährlich 4 Hefte. 10 M.

J. H. Alb. Fricke, Bibelkunde zugleich praktischer Kommentar zur biblischen Geschichte. 1. Band. 1. Hälfte. Hannover 1895, Meyer. 2 M.

O. C. Wohlleben, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig 1895, Neumann. 2,50 M.

G. Hotop, Lehrbuch der deutschen Litteratur. Für Lehrer und Seminaristen. Halle a. S. 1895, Schroedel. 2,80 M., geb. 3,30 M.

J. Geisel, Der Glockenguß. Materialien zur Besprechung des Schillerschen Liedes von der Glocke. Mit 8 Abbildungen. Leipzig, Dürr. 0,75 M.

J. Frey, Handbuch für den vereinigten Sach- und Sprachunterricht des ersten Schuljahrs. 1. Lieferung. Stuttgart 1896, Roth. 1,80 M.

H. Lüdemann, Übungen in der sprachlichen Darstellung. Bremen 1893, Hampe. 0,80 M.

Karl Röchling und Rich. Knötel, Der alte Fritz in fünfzig Bildern für jung und alt. Berlin, Kittel. Ausgabe I. 3 M., feine Ausgabe ohne Goldschnitt 6 M., mit Goldschnitt 8 M., Prachtausgabe 50 M.

Dr. Karl Biedermann, Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch. Leipzig 1895, Voigtländer. 0,80 M.

L. Sevin, Geschichtliches Quellenbuch. 3. und 4. Bändchen Ebenda 1895. Je 0,60 M.

Walther Schwahn, Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 2. Teil: Das Mittelalter. 3. Teil: Die Neuzeit. Hamburg 1894, 1895, Meißner. Je 1 M.

Schroedels, Jugendbibliothek. Herausgeg. von einer Kommission hervorragender Jugendschriftsteller und Pädagogen. 1. Band. Scharnhorst. Von Albert Geyer. Eleg. geb. 0,60 M. 2. Band. Rettelbeck. Von demselben. Eleg. geb. 0,60 M. 3. Band. Hans Sachs. Auswahl seiner Dichtungen. Von Dr. Rich. Staude. Eleg. geb. 1 M. 4. Band. Kaiser Wilhelm II. und seine Familie. Von E. Müller-Schochwitz. Eleg. geb. 0,80 M. 5. Band. York. Von A. Heyer. Eleg. geb. 0,60 M. 6. Band. Bülow. Von demselben. Eleg. geb. 0,60 M. 7. Band Friedrich der Große. Von demselben. Eleg. geb. 1 M. 8. Band. Gotthilf Heinrich von Schubert und Ernst Moritz Arndt. Von Ad. Gründler. Geb. 0,90 M. Halle a. S., Schroedel.

Evangelisches Schulblatt.

April 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über einige Vorfragen zum Studium von Langes Apperception.[1])

Vortrag, gehalten in der Mörser freien Lehrerkonferenz.

Von Rektor D. Horn.

Wie verschieden auch das Ziel der Erziehung angegeben werden mag, immer wird den Erzieher der Wunsch begleiten, seine Zöglinge zu solchen Menschen zu machen, deren Thun und Lassen nicht nur dem einsichtigen sittlichen Beurteiler jetzt gefällt, sondern die auch dermaleinst in den Kreisen, in die sie als selbständige Glieder einzutreten berufen sind, dasselbe Wohlgefallen finden werden. Nicht, als ob Schule und Erziehung ihre Mittel im Blick auf die Sonderbedürfnisse des künftigen Landwirts, Kaufmanns oder Handwerkers, des Vertreters der kirchlichen und bürgerlichen Gemeinde, des kundigen Führers in den Bewegungen des politischen und socialen Lebens auszuwählen hätte: Die Volksschule ist allgemeine Bildungsanstalt und hat es als solche nicht mit den Sonderbedürfnissen irgend eines besonderen Berufes, Standes oder sonstigen Wirkungskreises zu thun, wohl aber hat sie ihre Schüler auszurüsten, so weit ihr dies möglich ist, mit der Einsicht und dem Wollen, die für eine gedeihliche Bethätigung im Leben der Familie, im wirtschaftlichen, kirchlichen, bürgerlichen und politischen Leben unerläßliche Voraussetzung sind.

---

[1]) Die Mörser freie Lehrerkonferenz beabsichtigt, Langes Apperception gemeinsam durchzusprechen und hat mich um einen einleitenden Vortrag gebeten. Ich hätte nun den Kollegen allerlei gute Ratschläge geben können, wie das Werk anzugreifen sei, wenn es rechte Frucht bringen solle, daß z. B. die Anfänger gut thäten, sich zunächst den 3. Abschnitt „Über die Bedeutung der Apperception für die geistige Entwicklung des Menschen“ anzusehen und dem nachzudenken; sie würden dadurch nicht nur die für das Verständnis der abstrakter gehaltenen ersten Abschnitte nötigen Anschauungen gewinnen, sondern auch auf die so leicht übersehene und doch so bedeutsame allgemeine und individuelle Beanlagung gebührend aufmerksam werden ꝛc.

Ich hielt es jedoch für nützlicher, in der schlichtesten Weise eine Umschau zu halten unter den Fragen, die entweder, wie die verschiedenen Kulturverhältnisse, besonders dazu drängen, sich über das Wesen der Apperception klar zu werden, oder die, wie der Vorgang des Wahrnehmens, zum Verständnis derselben von besonderer Bedeutung sind.

Orsoy. Horn.

Es ist ein weiter Weg, den das Menschenkind zu durchwandern hat, bis es aus dem hilflosen Zustande, in dem es zur Welt kommt, herangewachsen ist zum gereiften Menschen. Aus den verschiedensten Nahrungsmitteln entnimmt der Leib die Baustoffe, mit denen er seine Funktionsfähigkeit unterhält und aus denen er sich aufbaut. Wie individuell sich die Leiblichkeit auch ausprägt, so daß zu keiner die völlig gleiche gefunden wird, so zeigt doch der menschliche Leib überall denselben Typus, mag er nun mit den einförmigen Mitteln des kalten Nordens aufgebaut sein, oder die reiche Nahrung der gemäßigten und heißen Zone genossen haben. Wohl sind es im Grunde überall dieselben Baustoffe, aber die Kümmerlichkeit und Fülle, in der sie zu Gebote stehen, die Mannigfaltigkeit der Verbindungen, in der sie sich darbieten, könnten einen größeren Einfluß auf die Ausgestaltung des menschlichen Leibes haben, wenn dieselbe nicht im wesentlichen nach in ihm liegenden Gesetzen erfolgte.

Noch ungleich zahlreicher, als auf dem leiblichen Gebiete, möchten die Stufen sein, die der Mensch auf dem geistigen Gebiete zu durchwandern hat. Ich denke dabei nicht an die Wissenschaften und Künste, die in unserer Zeit einen solchen Reichtum an Wissen und Können enthalten, daß auch der größte Geist nicht mehr imstande ist, auch nur die zusammengehörigen Zweige von nur einer derselben zu umfassen. Wie die wissenschaftlichen Botaniker sich in irgend einem Sektor ihrer Wissenschaft ansiedeln, so trachten die Maler nach Meisterschaft in irgend einem Zweige ihrer Kunst. Doch dies geht uns hier nicht an, wir haben es vielmehr mit dem Kulturstand zu thun, der sich als *Durchschnittsmaß* der Bildung und Gesittung darstellt, also mit *dem* Maß, welches das Leben in seinen Verzweigungen, in der Familie, der Kirche, der bürgerlichen Gemeinde, dem Staate, der Volkswirtschaft und Geselligkeit bei dem Einzelnen voraussetzt und voraussetzen darf.

Vor 400 Jahren konnte ein Universitätsprofessor seinen Hörern sagen, daß das Einmaleins, das heute jeder Schüler der Unterklasse lernt, allerdings sehr schwer anzueignen sei, daß sich aber doch diese Aneignung sehr empfehle. Lesen und Schreiben konnten nur wenige, und mit dem Wissen aus der Naturgeschichte, der Geographie und Geschichte sah es nicht besser aus.

Wenn man die erhöhten Ansprüche, die für den Eintritt in die verschiedenen Berufszweige an die Schulbildung der Bewerber gestellt werden, die Hast, mit der man in den Schulen diesen Zielen zustrebt, die Klagen, die über Überbürdung der Schüler sich hören lassen, einseitig ins Auge faßt und mit dem Stand dieser Dinge vor nur wenigen Jahrzehnten vergleicht, so könnte man sich versucht fühlen, den Weg vom kindlichen Standpunkte bis zum Vollmaß des heutigen Kulturmenschen für ungleich länger zu halten, als er früher war.

Doch es fehlt nicht an Bedenken gegen die so hohe Schätzung dieser Bildung.

Mit besonderer Hochachtung berichtet Berthold in seiner „Geschichte der deutschen Hansa" von ihren Vorläufern in den ersten Jahrhunderten. Nachdem er erzählt hat, wie die Sachsen ohne Magnetnadel und bei geringer Kenntnis der Gestirne, welche der Nebel so oft verdeckte, ihren Weg zu finden wußten von der Mündung der Elbe, Weser und Ems bis zum Golf von Biscaya und bis zu den Orkaden, berichtet er weiter: „Ein noch wunderbareres Abenteuer erfüllte gegen Ende des 3. Jahrhunderts die Römerwelt mit Staunen. In der Verwirrung des Reiches vor Aurelian (270) hatten Franken, das sind Stämme zwischen Rhein und Ems, Hispanien zu Schiffe heimgesucht, die Säulen des Herkules erkundet, Taragona geplündert. Kaiser Probus, der Retter Galliens, hatte darauf die dem Rhein zunächst Gesessenen in die fernsten römischen Provinzen bis nach dem Pontus verpflanzt. Von Sehnsucht nach der nordischen, freien Heimat ergriffen, bemächtigten sich jene Franken einer Anzahl Schiffe, warfen sich auf das unbekannte Meer, schreckten die Küsten von Asien, Griechenland und Afrika, plünderten Syrakus und erreichten, Hispanien, Lusitanien und Gallien umfahrend, neue Argonauten, mit der sagenhaften Kunde von Troja, Priamus und Franko das karge Vaterland." (I, S. 27.)

War es nicht auch ein weiter Weg von dem kindlichen Standpunkte bis zu dem des Mannes, der das ebenso leichte wie sichere Boot zu bauen verstand und damit das unbekannte Meer des Weges sicher zu durchfurchen wußte?

Wohl redet man viel von dem dunkeln Mittelalter. Was aber predigen die Dome, die Rat-, Kauf- und Patrizierhäuser, die in jener Zeit aufgeführt wurden und noch immer Ideale der Baukunst sind, was die Dichtungen, die wir auch jetzt noch als Denkmale der ersten klassischen Periode in unserer Litteratur mit Freude und Stolz unser nennen, was die auf uns gekommenen Produkte des Kunstfleißes, die Überlieferungen aus dem Familien-, Gemeinde- und wirtschaftlichen Leben?

Statt uns zu überheben, thäten wir besser, dem eigentümlichen Wert der Bildungsziele und -mittel in den verschiedenen Zeiten nachzuforschen.

„Wenn die Geschöpfe auch verschieden erscheinen, so sind sie doch von gleicher Güte," sagt schon Chrysostomus. Die Eiche ist nicht vollkommener, als das Moos und die Alge, die in ihrer erstorbenen Rinde wuchern. Aber die Eiche hat für die verschiedenen Lebensthätigkeiten, die bei den einfachsten Pflanzen von derselben Zelle ausgeübt werden, besondere Organe und deshalb nennen wir sie in anderem Sinne vollkommener.

Neben seinem Altar pflegte der altägyptische Priester allerlei Heilkräuter. Was er damals besorgte, das hat sich jetzt in die Anliegen der Theologen, Philosophen, Naturforscher und Mediziner gespalten.

Wir klagen über die entgeistigende Wirkung der Arbeitsteilung in dem

heutigen Handwerk und der Industrie. Sollte nicht auch die Teilung der Arbeit auf geistigem Gebiete ihre Bedenken haben?

Unsere Bildung geht vorwiegend durch das Medium der Schrift. Schon Sokrates sah, daß es mit der Kenntnis der Schrift eine eigene Sache sei. Nach Platos Phädon läßt er den Ägypterkönig zum Gotte Teuth, dem Erfinder der Buchstaben, sagen: „Diese Erfindung wird der Lernenden Seelen Vergessenheit einflößen aus Vernachlässigung des Gedächtnisses, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittelst fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden. Nicht also für das Gedächtnis, sondern nur für die Erinnerung hast du ein Mittel gefunden, und von der Weisheit bringst du deinen Lehrlingen nur den Schein bei, nicht die Sache selbst. Denn wenn sie vieles gehört haben ohne Unterricht, werden sie sich auch vielwissend dünken, da sie doch unwissend größtenteils sind und schwer zu behandeln, nachdem sie dünkelhaft geworden, statt weise." (Zahn, Schul-Chronik 1846, S. 402 ff.)

Und Geheimrat Schöne von Berlin sagt im 41. Band der Preußischen Jahrbücher: „Lesen und Schreiben sind das erste, was die Schule dem Kinde zu lehren unternimmt und zur Geläufigkeit ausbildet, und sind so sehr die Voraussetzung, gewissermaßen das Handwerkszeug zur Gewinnung jeder weiteren Bildung, aller Kenntnisse und Einsichten, daß wir uns gewöhnt haben, den Bildungsgrad der Völker an dem Maßstab der Verbreitung jener Fertigkeiten, an der Zahl derer unter den einzelnen Völkern, welche lesen und schreiben können, zu messen. Dies hat für die heutige Welt unzweifelhaft seine Berechtigung. Allein vergessen dürfen wir nicht, daß ein sehr hoher Grad von Bildung unter andern Verhältnissen ohne jene Fertigkeiten möglich gewesen ist. Wenn man bedenkt, daß Wolfram von Eschenbach seinen Parcival dichtete, ohne des Lesens und Schreibens kundig zu sein, daß noch im Zeitalter der Renaissance und ihrer hochentwickelten Litteratur einer der größten Architekten aller Zeiten, Bramante, von mehreren Zeitgenossen den Analphabeti zugezählt wird, so liegt die Frage nahe, ob die Alleinherrschaft des Lesens und Schreibens in den Elementen unserer Bildung ganz ohne Gefahr sei." (Rein, Pickel, Scheller 1. Schuljahr, S. XIII ff.)

Rein beantwortet mit Recht die Frage unbedenklich mit Nein und weist hin auf die Schwächung der Empfänglichkeit für die Dinge der Außenwelt und auf den durch das zu starke Betonen des sog. Deutschen notwendigen Verzicht auf eine energische Förderung des geistigen Lebens. Die „Schuljahre" sollen es dann zeigen, wie die thatsächlich vorliegende Gefahr zu vermeiden ist.

Wer mit besonnenem Blick auf die Kulturverhältnisse in den verschiedenen Zeiten sieht, dem wird ein dreifaches sich ergeben: Zu aller Zeit ist es ein weiter Weg gewesen, der vom kindlichen Standpunkte bis zum Vollmaß des jeweiligen Kulturmenschen führte; zu aller Zeit hat es die ganze Kraft erfordert,

dieſes Vollmaß zu erringen; jede Zeit hat ihre Beſonderheiten, die von der folgenden nicht ungeſtraft überſehen werden können. Auch das könnte dieſer Rückblick noch lehren, daß es wenig verſtändig iſt, wenn die, die die mannigfach verſchlungenen Pfade der heutigen Kultur zu durchwandern gelernt haben, mit dünkelhaftem Stolz herabſehen auf den geringen Mann, der in ſeinem beſcheidenen Kreiſe ſich eingelebt hat. Dem objektiven Beurteiler wird oft genug der geringe Mann als der für das Leben Tüchtigere erſcheinen. —

Wie das leibliche Leben in ſeiner Entwicklung beſtimmt iſt, ſo iſt auch das geiſtige Leben durch die Natur der Seele in ſeiner Entwicklung beſtimmt und begrenzt. Was unſere Kenntnis der Dinge um uns anbetrifft, ſo könnte es ſcheinen, als ob die menſchliche Seele gleich einer unbeſchriebenen Tafel wäre, auf die die Außenwelt mit Hilfe der Sinne ihre Eintragungen machte. Sehr unvollkommen beginnen ſie. Zuerſt empfindet das kindliche Auge nur das Licht, dann die Farbe, hiernach die Größe, Form, Bewegung, Zahl, Aggregatverhältniſſe u. ſ. w. Als abgeſchloſſen und vollendet kann eine Eintragung gelten, wenn das eingetragene Bild, die Vorſtellung, genau dem ſinnlichen Eindruck entſpricht, alſo Vorſtellung und Sinneseindruck ſich decken. Daß es die wirkliche Außenwelt iſt, deren Bild wir in uns tragen, und keine fata morgana, daran zweifeln wir um ſo weniger, weil wir die Dinge außer uns in der mannigfachſten Weiſe benutzen und ſie ſich dabei als das bewähren, als was wir uns ſie vorſtellen. So ſieht ſich der Baumeiſter nicht getäuſcht, wenn er erwartet, daß Steine, Balken, Eiſenſchienen das Gebäude tragen, Kalk- und Cementmörtel die Steine zu einer einigen Wand verbinden, Ziegel und Schiefer den erwarteten Schutz geben werden, daß weiter der vollendete Bau dem Bilde, das er ſich von ihm machte, als er den Plan entwarf, entſprechen müſſe. Auch in der äſthetiſchen Wirkung, die der Bau in ſeiner Umgebung als Glied eines größeren Ganzen macht, hat er ſich nicht getäuſcht. Ähnlich klingt beim Leſen der Partitur das Kunſtwerk ſo deutlich bis ins Einzelnſte in das geiſtige Ohr des Dirigenten, daß er auch das geringſte Verfehlen in den einzelnen Inſtrumenten als ſtörend empfindet, und es eigentlich nur einer Geſellſchaft gleichgeſtimmter Künſtler möglich iſt, das Kunſtwerk ſo zu Gehör zu bringen, wie es der Vorſtellung entſpricht. Man kann hiernach verſtehen, daß es Muſiker giebt, deren höchſter Genuß das Leſen der Partituren iſt.

Und doch irren wir, wenn wir annehmen, daß unſere Vorſtellungen den Dingen entſprechen, daß das Ding für uns und das Ding an ſich ſich deckten.

Reflektiertes oder eigenes Licht ſtrömt in unſer Auge und entwirft wie in einer camera obscura ein Bild des Gegenſtandes; dieſes reizt den Sehnerv; der gereizte Nerv wird Veranlaſſung einer Vorſtellung. Wie hier, ſo iſt auch bei den Wahrnehmungen durch die anderen Sinne ein Dreifaches zu unterſcheiden, ein phyſikaliſcher, ein phyſiologiſcher und ein pſychiſcher Vorgang.

Die Physik lehrt uns, daß die Farbenunterschiede in der verschiedenen Wellenlänge und dementsprechend in der verschiedenen Schwingungszahl des Lichts bestehen. So hat Rot 451, Gelb 509 und Grün 547 Billionen Schwingungen in der Sekunde. Ähnlich beruht der Unterschied der Töne auf der Verschiedenheit in der Zahl der Schallwellen, wie überhaupt der Nervenreiz auf Bewegung zurückzuführen ist.

Weiter weiß man, daß die einzelnen Sinne ein Organ besitzen, was sie für die Aufnahme der ihnen angemessenen Bewegungen fähig macht. Ohne das Auge merkte der Sehnerv nichts vom Licht, und wahrscheinlich ist, daß für die verschiedenen Farben auch verschiedene Zapfen und Stäbchen aufnehmend thätig sind. Ähnlich leistet der Gehörnerv nichts ohne das Ohr, und auch hier nimmt man nicht nur besondere Organteile für die Wahrnehmung von Geräuschen und Tönen, sondern auch wieder für die verschiedenen Töne an.

Schon in den vierziger Jahren hat der Psychologe George darauf hingewiesen, daß die Eigentümlichkeit unserer Sinne sich als notwendig aus dem Begriff der Bewegung ergebe. Bei der Bewegung handelt es sich um Ort und Zeit, bei diesen wieder um Nähe und Ferne, Dauer und Wechsel. Sehen wir ab von dem allgemeinen Sinn des Gefühls, so teilen sich die specifischen Sinne in Sinne der Ferne, Auge und Ohr, und in Sinne der Nähe, Geruch und Geschmack, zugleich aber auch in Sinne der Dauer, Gesicht und Geschmack, und in Sinne des Wechsels, Gehör und Geruch. Das Auge ist fähig, die feinsten nebeneinander bestehenden Farbenunterschiede aufzufassen, aber mit der Unterscheidung schnell wechselnder Farben ist es bald zu Ende; dagegen unterscheidet das Ohr auch die schnell sich folgenden Töne bestimmt, wogegen ihm die gleichzeitig auftretenden bald zu einem Geräusch werden. Ähnlich hält die Zunge einen Geschmack lange fest und die aufeinander folgenden Geschmäcke verwirren sich; die Nase dagegen ist gegen einen andauernden Geruch bald unempfindlich, vermag aber den Wechsel schnell und leicht aufzufassen. George schließt daraus, daß unsere Sinnlichkeit für die Wahrnehmung der Außenwelt nicht nur die denkbar vollkommenste sei, sondern auch, daß es neben unseren fünf Sinnen einen sechsten nicht geben könne. (George, Die fünf Sinne. Berlin, Reimer. S. 63 ff.)

Von einer Verschiedenheit der Sinnesnerven weiß man nichts. Nach du Bois-Reymond würden sie einander ersetzen können. „Bei übers Kreuz verheilten Seh- und Hörnerven hörten wir, wäre der Versuch möglich, mit dem Auge den Blitz als Knall, und sähen mit dem Ohr den Donner als Reihe von Lichteindrücken. Die Sinnesempfindung als solche entsteht erst in den Sinnessubstanzen, wie Johannes Müller die zu den Sinnesnerven gehörigen Hirnprovinzen nannte, von welchen jetzt Hermann Munk einen Teil in der Großhirnrinde als Sehsphäre, Hörsphäre u. s. w. unterschied. Die Sinnessubstanzen

sind es, welche die in allen Nerven gleichartige Erregung überhaupt erst in Sinnesempfindung übersetzen, und als die wahren Träger der „specifischen Energieen" Joh. Müllers je nach ihrer Natur die verschiedenen Qualitäten erzeugen. (du Bois-Reymond, Über die Grenzen des Naturerkennens. S. 21.)

Wie kommt nun diese Sinnesempfindung zustande?

Nichts ist im Intellekt, was nicht im Sinne war. Wir mögen unsere Einbildungskraft anstrengen, wie wir wollen, sie bringt es nicht weiter als zu einer Wiederholung der sinnlichen Empfindungen oder zu einer veränderten Zusammenfügung derselben oder ihrer Teile. Damit ist die große Bedeutung der sinnlichen Erkenntnisthätigkeit gegeben.

Schon in den fünfziger Jahren verhieß der Materialismus, alle Lebenserscheinungen, auch den Geist, auf den Stoff als die erste und letzte Quelle zurückzuführen. Die neueren Forschungen haben die Abhängigkeit des psychischen Lebens von dem physischen in immer weiteren Kreisen nachgewiesen. Das kann namentlich der Lehrer nicht zu aufmerksam verfolgen. Wie oft geschieht unsern Kindern unrecht, weil wir nicht wissen, daß leibliche Einflüsse, Störungen und Hemmungen sie zu dem machen, was sie sind, und es ist sehr erfreulich, daß Männer, wie Trüper in Jena, aufgetreten sind, die sich in Verbindung mit sachkundigen Ärzten gerade dieser leiblich Gehemmten annehmen.[1])

Wie groß nun auch der Einfluß des leiblichen Lebens auf die Seele sein mag, so verspricht die Physiologie doch zu viel, wenn sie die psychischen Vorgänge als aus den leiblichen hervorgegangen zu erklären verspricht. Daß der Materialismus eine Reihe scheinbarer Erfolge hatte, lag nur daran, daß die Gegner einen strategischen Fehler begingen, daß sie ein Gebiet für sich in Anspruch nahmen, das ihnen nicht zustand; und so mußten sie es erleben, daß sie auf diesem, dem physiologischen Gebiete, von einer Schanze zur andern zurückgetrieben wurden. Heute gesteht es wohl jeder ernste Naturforscher, daß ein unerklärbarer Übergang von dem physiologischen zu dem psychischen Vorgang anzuerkennen ist. Du Bois-Reymond sagt in der vorhin erwähnten Schrift, daß die Entstehung der Empfindung eins der sieben Welträtsel ist und für alle Zeit bleiben wird. Auch dem gewöhnlichsten Nachdenken muß es unerklärbar erscheinen, wie aus einer Bewegung hier Licht und Farbe, dort Schall und Ton ꝛc. zu werden vermag; hierfür ist weder in der physikalischen Natur des Lichts und des Schalles, noch in Auge und Ohr irgend eine Erklärung zu finden.

Damit ist aber auch gesagt, daß die Qualitäten, die wir der Außenwelt beizulegen pflegen, nicht dieser an sich zukommen, sondern ihr durch die Eigenart unsers Erkenntnisvermögens hinzugebracht werden.

[1]) Empfehlend sei auch hier auf die von Dr. med. Koch, Ufer, Dr. theol. et phil. Zimmer und Trüper herausgeg. Zeitschrift: „Die Kinderfehler." Langensalza. 6 Jahresh. 3 M., hingewiesen.

Den Einfluß unserer Sinnlichkeit, d. h. des sinnlichen Erkenntnisvermögens, erkennen wir schon daran, daß jeder Sinn seine „specifische Energie" hat, d. h. auf alle Reize in derselben Sprache antwortet, so daß also ein und derselbe Reiz in den verschiedenen Sinnen auch verschiedene Empfindungen hervorruft. So erzeugt der elektrische Reiz im Auge eine Lichtempfindung, im Ohr nur Schall, in der Nase einen phosphorartigen Geruch, auf der Zunge einen sauern alkalischen Geschmack, im Gefühl einen Stoß und ein Stechen. Ähnlich wirken Stoß, Druck und andere Reize stets nur zur Erregung der dem Sinn eigentümlichen Empfindung.

Seit den Tagen Kants haben sich die Philosophen besonders eingehend mit dem Wesen von Raum und Zeit beschäftigt.

Aus dem Anschauen verwandter Dinge kommen wir durch einen Abstraktionsprozeß zu den übergeordneten Begriffen. So führt die Bekanntschaft mit der Eiche, Tanne, Buche ꝛc. zum Begriff Baum. Anders ist es mit dem Raum. Der Begriff Baum bezieht sich auf viele Gegenstände und ist in jedem vollständig enthalten; der absolute Raum aber ist nur einmal da und nicht in den empirisch bekannten Räumen enthalten; diese sind vielmehr in ihm und als eine Begrenzung im unendlichen Raum für uns entstanden. So ist also der Raum kein Begriff, sondern eine Anschauung, und zwar eine Anschauung, die nicht durch Erfahrung gewonnen, sondern in unserer Sinnlichkeit begründet ist. Ähnlich ist's mit der Zeit. Wie wir uns keine Dinge anders als im Raum denken können, so keine Objekte des inneren Sinnes, wie Reue, Freude, Schmerz, anders als in der Zeit.

Doch nicht nur unsere Sinnlichkeit, auch unser Verstand ist an der Bildung der Vorstellungen schöpferisch beteiligt. Auch er bringt mancherlei hinzu. Daß wir die vorgestellten Dinge aus uns herausſetzen, den Wirkungen eine Ursache, den Dingen eine Substanz beilegen, dies und manches andere beruht in der Natur unsers Verstandes. So viel wir von dem Baume auch sehen, fühlen oder sonst wahrnehmen mögen, immer sind es nur Eigenschaften, die mehr oder weniger wechseln können. Wir können die Beobachtung fortsetzen, so weit wir wollen, immer sind es wieder neue Eigenschaften, die wir entdecken; der Träger der Eigenschaften, das Beharrliche in dem Wechsel, ist nichts für unser Wahrnehmen; die Substanz bringt unser Verstand als Denknotwendigkeit hinzu. Ebenso ist's mit der Annahme, daß alles seine Ursache hat und mit manchem Anderen.

Wer Lust dazu hat, kann sich bei Kant über das unterrichten, was beim Bilden der Begriffe, beim Urteilen und Schließen der Verstand mit herzubringt. Er kann dort aber auch lernen, warum das Sittliche, Religiöse und Schöne weder durch unser sinnliches Erkenntnisvermögen, noch durch den Verstand gewonnen werden kann.

Ein sehr zusammengesetzter Vorgang hat stattgefunden, ehe wir den Baum, das Haus richtig vorstellen konnten. Physik, Physiologie und Psychologie sind daran beteiligt, und solange es denkende Menschen giebt, werden sie nicht aufhören, dem nachzuforschen, wie die einzelnen Faktoren an dem Gelingen der Arbeit beteiligt sind. Für uns mag es hier genügen, festzuhalten, daß unser Wahrnehmen nur unter geheimnisvollem Zusammenwirken verschiedener Faktoren zustande kommen kann, daß unsere Seele dabei sehr aktiv ist, daß auch unser Wissen von der Außenwelt in gewissem Sinne ein Glauben ist, und daß wir allen Grund haben, recht bescheiden von demselben zu denken. —

Die erste Aufnahme einer Wahrnehmung nennen wir Perception, ihre Verbindung mit dem in der Seele vorhandenen Verwandten Apperception. Unbegrenzt ist das Gebiet derselben; aber von dem vielen, welches sich unsern Sinnen anbietet, gelangt nur wenig zur Aufnahme, noch weniger wird verarbeitet. Es ist für die Pädagogik eine äußerst wichtige Sache, festzustellen, was für die Aufnahme oder Nichtaufnahme bestimmend ist.

Für gewöhnlich sind die Wahrnehmungen von Gefühlen begleitet, die uns dieselben als für uns angenehm oder unangenehm erscheinen lassen. Dieses Angenehmsein kann einen sehr verschiedenen Grund haben, der hier sinnlicher, dort seelischer Natur ist. Angenehm empfinden wir die richtige Stubenwärme, unangenehm Hitze und Kälte; angenehm empfindet das Auge das Grün der Frühlingswiesen, unangenehm das grelle Licht und die schreiende Farbe; angenehm ist dem Ohr der Gesang der Nachtigall, gegenteilig empfindet es zu starke Schälle, das Schreien und Kreischen; angenehm ist der Genuß reifen Obstes, recht unangenehm der Geschmack mancher Medizin. Ehre, Reichtum, Macht, Herrschaft sind ebenfalls Dinge, die sich als sehr angenehm zu empfehlen wissen. Das Angenehme gewinnt noch einen besonderen Reiz, wenn es sich in irgend einer Weise als nützlich erweist, so die angenehme Stubenwärme, wenn sie unser körperliches Behagen fördert, der Genuß des lecker bereiteten Mahles, das den Hunger stillt und neue Kraft giebt, des Weines, der den Lebensmut und die freudige Stimmung erhöht, der Reichtum, der die verschiedensten Genüsse ermöglicht.

Es ist nicht zu verwundern, daß dieses Gefühl des Angenehmen und Unangenehmen für die Auswahl des zu Percipierenden und Appercipierenden von der größten Bedeutung sich erweist.

Wenn die Hausfrau im Frühling im Garten ihre Gemüsebeete in Augenschein nimmt, beschämt sie wohl den geschulten Botaniker durch das scharfe Auge, mit dem sie schon an den Samenlappen Salat, Rüben und Möhrchen zwischen dem mannigfaltigen Unkraut erkennt. Die ausgewachsenen Hahnenfußarten, das Scharbockskraut, die Dotterblume und ähnliche gelbblühende Pflanzen steckt sie dagegen als Butterblumen in einen Topf. Es ist zweifellos der Gedanke an die

Nützlichkeit, der ihren Blick bald schärft, bald gleichgiltig sich abwenden läßt. Gegen diese Annahme verstößt es nicht, wenn unsere Landleute auch die Gräser nicht unterscheiden; der unterschiedliche Futterwert ist ihnen noch nicht ins Bewußtsein gekommen, und so unterscheiden sie nur die süßen Gräser von den sauren, kennen aber auch das lästige Ackerunkraut „Dort" (Roggentrespe).

Neben dem Angenehmen sind noch fünf andere seelische Erscheinungen zu nennen, die für die Apperception von Bedeutung sind.

Die ungenaue Wahrnehmung erweckt ein Verlangen nach Vollendung; was wir undeutlich sehen, betrachten wir gern genauer; Länder, Städte, Personen, Tiere, Pflanzen, die wir aus der Beschreibung kennen, verlangen wir zu sehen. — Die Rose, das Siebengebirge, Rafaels sixtinische Madonna, den Kölner Dom, Bachs Matthäuspassion, Goethes Erlkönig, Humboldts Schilderung der Steppen finden wir schön. — Das Verhalten des barmherzigen Samariters, des braven Mannes in Bürgers Dichtung, des Rittmeisters Kurzhagen gegen seine Eltern, die Uneigennützigkeit Abrahams, die Rechtlichkeit Friedrichs des Großen, Hermann Billungs, die Lehnstreue und den Mannesmut Volkers und Hagens erkennen wir an als gut.

Sehen wir zunächst auf die Unterschiede zwischen dem Angenehmen und dem Wahren, Guten und Schönen.

Das Gefühl des Angenehmen ist alsbald gefolgt von einem Begehren; das Wahre, Schöne und Gute kann als solches nur richtig erkannt werden, wenn der Beschauer begierdelos betrachtet.

Solange ich einen Zweig mit reifen Kirschen oder Äpfeln nach seinem Bau recht erkennen oder ihn schön finden will, weiß ich nichts von einem Verlangen, die Früchte zu genießen; dieses Begehren ist aber alsbald da, sowie ich an den angenehmen Geschmack und die Erfrischung nach ihrem Genuß denke. Die Liebe macht blind, sagt das Sprichwort, das ist wenigstens für die Fehler wahr. So leicht es ist, die guten Seiten des eigenen Volkes ungebührlich ins Licht zu setzen, so schwer ist es, sie bei der gegnerischen Nation nur richtig zu schätzen. In dem Wunsch, etwas zu finden oder nicht zu finden, liegt auch das Hindernis des richtigen Urteils über den sittlichen Wert des Thuns der eigenen Kinder, der persönlichen Freunde und Feinde, des richtigen Beobachtens bei angestellten Versuchen. Daß wir ein schönes Buch und sonst ein Kunstwerk auch wohl zu besitzen wünschen, hat mit der Anerkennung des Schönen nichts zu thun. Das Schöne beschäftigt uns angenehm, und diese Annehmlichkeit zu jeder Zeit haben zu können, ruft den Wunsch wach nach dem Besitz. Für die Anerkennung der Schönheit ist es absolut gleichgültig, ob das Kunstwerk mir gehört oder einem andern.

Das Verlangen nach Wahrheit führt zu dem Verlangen nach möglichst weitgehender richtiger Erkenntnis. Es steht unter der ethischen Idee der Vollkommenheit.

Die Anerkennung des Schönen führt für mich nur zu der Forderung, nichts Häßliches, Unschönes zu produzieren. So liegt dem musikalischen Geschmack wohl die Forderung nahe, keine schlechte Musik zu machen; er fordert aber nicht von mir, daß ich überhaupt musiziere. Ebenso steht mir völlig frei, ob ich dichten, malen, bauen, als Bildhauer thätig sein will oder nicht; wenn ich's aber thue, zwingt mich der Geschmack, nur Schönes zu schaffen.

Anders ist es mit dem Guten. „Wer da weiß, Gutes zu thun und thut es nicht, dem ist es Sünde." Hier habe ich nicht die Freiheit, zu thun oder zu lassen nach meinem Belieben. Es durchzittert mich wie vor einem Selbstmord, wollte ich gegen meine sittliche Einsicht in wesentlichen Dingen handeln, und es ist nichts Seltenes, daß eine solche Verletzung des sittlichen Heiligtums einen solchen Druck auf den Menschen ausübt, daß er allen Lebensmut verliert und Hand an sich selbst legt, wie dies die Zeitungen noch vor wenigen Wochen aus dem Bergischen von einem Meineidigen berichteten.

Wohl ist eine nahe Verwandtschaft zwischen dem Guten und Schönen unverkennbar. Wir finden uns doppelt abgestoßen, wenn wir bei leiblich besonders schönen Menschen häßliche Charakterzüge entdecken, wenn wir von bedeutenden Musikern, Dichtern und andern Darstellern des Schönen sittlich Unschönes erfahren. Aber schon in diesem Vorkommen zeigt sich, daß das Schöne und Gute zweierlei ist. Das Schöne erfreut, es schmückt das Leben, giebt Behagen, erhebt auch über manches Gemeine; aber nur das Gute giebt wahre Würde und steht darum unvergleichlich hoch auch über dem Schönen. Wir bewundern den Künstler und verfolgen mit Interesse seinen Werdegang, wie ganz anders sind die Achtung und das Interesse, die wir dem sittlich hochstehenden Menschen entgegenbringen! Vergebens sucht Goethes Faust in Wissenschaft und Kunst, im Genießen wahres Lebensglück, auch Goethe weiß es nicht anders zu finden, als in der Nächstenliebe, also in der sittlichen Haltung. (Faust, II. Teil.)

Die Darstellung des Schönen erfordert viele Übung, viel Geschick, leicht auch viele Mittel; das Gute recht zu wollen, hängt nicht ab von Geschlecht und Stand, von Wissenschaft und Kunst, es setzt voraus Einfalt des Sinnes und Aufmerken auf die innere Stimme, die nie versagt bei dem, der ihr zu gehorchen sich gewöhnt hat. Und das ist sehr erfreulich, daß auch der gesellschaftlich Geringste sich hinaufarbeiten kann zu der höchsten Menschenwürde und damit zu dem höchsten Lebensglück.

Wenn der Künstler und Gelehrte nicht ernst sittliche Persönlichkeiten sind, werden ihnen ihre Triumphe leicht verderblich werden; die Sittlichkeit wäre nicht rechter Art, wenn sie nicht bei jedem Fortschritt auch das Ideal höher erscheinen ließe und zur Demut und Bescheidenheit führte. „Wer der Vornehmste sein will, der sei aller Diener." Es mutet einem sonderbar an, wenn Leopold von Buch seinerzeit behaglich sagte, er sei der größte Geognost; auf einen ent-

ſprechenden Gedanken würde der ſittlich Höchſtſtehende nie kommen. Der Apoſtel, der mehr gearbeitet als alle anderen, nannte ſich den vornehmſten der Sünder.

Innig mit der Sittlichkeit verbunden iſt die Religion.

Es iſt kein erfreuliches Bild, in dem der ernſt ſittliche Menſch ſich erkennt. Mein Leben iſt verdorben; auch der beſte Wille iſt nicht imſtande, die Grundſchäden zu heilen; ich muß das Alte dahinter werfen können und die Möglichkeit finden, einen neuen Anfang zu machen, in höherer Kraft etwas Neues zu leben. „Ich elender Menſch, wer wird mich erretten von dieſem Leibe des Todes?“ Zu dieſem Aufſchrei, der ja ſehr verſchieden tief gehen kann, kommt jeder, der es wirklich mit dem Gehorſam gegen die ethiſchen Weiſungen ernſt nimmt. Wohl ihm, wenn ihm Gott ſchon als der Schöpfer und Erhalter der ebenſo wunderbaren wie ſchönen Welt, als der Leiter der Geſchicke der Völker und Einzelnen, als der rechte Vater bekannt geworden, bei dem allein Hilfe und Rat in jeder Not zu finden iſt, der unſere Erlöſung beſchloſſen und ausgeführt hat, ehe wir ihn darum baten.

Die Religion ſetzt die Sittlichkeit voraus; ſie erweiſt ſich aber auch als ihre beſte Pflegerin, und ſo hat der Heidelberger Katechismus recht, wenn er das Geſetz an den Eingang ſtellt, es aber auch wieder auftreten läßt, wo es ſich um die Bethätigung der Dankbarkeit in dem neuen Leben handelt. Nach Luther iſt das die rechte Wirkung der Taufe, daß der alte Adam in uns durch tägliche Reue und Buße erſäufet wird und ſtirbt und wiederum täglich herauskommt und auferſteht ein neuer Menſch, der in Gerechtigkeit und Reinigkeit vor Gott ewiglich lebe.

Das 5. Stück, auf das ich hier noch als für die Apperception beſonders wichtig hinzuweiſen habe, iſt die Sprache.

Wie überhaupt über die nächſtliegenden Dinge, ſo pflegt man ſich auch über die Sprache wenig Gedanken zu machen und die man ſich macht, ſind gewöhnlich nicht viel wert. Die Sprache iſt zweierlei; ſie iſt ein Mittel, andern ſeine Gedanken mitzuteilen, und ein Mittel, Gedanken zu bekommen. Mit dem Mitteilen geht es nicht ſo zuverläſſig, wie man dies leichtlich annimmt. Mißverſtändniſſe, ſagt Claudius, kommen daher, daß man ſich nicht verſteht, und das Nichtverſtehen kommt daher, daß nicht zwei bei demſelben Wort dasſelbe denken. Was ich mir z. B. bei dem Worte Blatt, als Seitenorgan der Pflanze denke, hängt davon ab, wie viele Arten von Blättern ich kenne und wie weit ich über ihr Weſen unterrichtet bin. Daß der Begriff Blatt alle die Seitenorgane der Pflanze umfaßt, die nicht vom Grunde zur Spitze, ſondern von der Spitze zum Grunde wachſen, daran denken wohl nur wenige. Iſt nun ſchon die Verſchiedenheit der pſychiſchen Begriffe aus dem Gebiete der Anſchauung bei den verſchiedenen Menſchen ſehr groß, wie muß ſie es erſt bei denen aus dem

überſinnlichen Gebiete ſein? Was bedeuten die täglich gebrauchten Ausdrücke Gott, gut, ſchön, heiter den verſchiedenen Leuten?

Man braucht alſo gar nicht an die großen und kleinen Diplomaten zu denken, denen die Sprache Mittel iſt, ihre Gedanken zu verbergen, und kann doch bedenklich werden, ob die Sprache wirklich ein zutreffendes Mittel iſt, die eigenen Gedanken andern mitzuteilen. Immerhin aber trifft das Bedenken nur die Genauigkeit, nicht die richtig eingeſchränkte Behauptung an ſich. Ich führe auch das Bedenken nur an, um daran anſchließend zu erinnern an die pädagogiſch wichtige Mahnung: Wo man die Sache bieten kann, ſoll man ſich nie mit dem Wort dafür begnügen.

Wichtiger für uns iſt das, daß die Sprache auch Mittel iſt, Gedanken zu bekommen. Ein ungeheures Maß von Geiſtesarbeit, von innerem Erleben, iſt in der Sprache nach ſeinen Reſultaten niedergelegt und wird in ihr den nachkommenden Geſchlechtern als Erbe dargeboten. Das Ergebnis der naturwiſſenſchaftlichen Arbeit an der Beſtimmung der Arten, Geſchlechter, Familien, Ordnungen, Klaſſen iſt in den Art-, Geſchlechts- ꝛc. Namen niedergelegt, und was ſonſt Weſentliches gedacht und beobachtet iſt, findet in der Sprache ſeinen Ausdruck. Wäre die Sprache für uns nicht vielfach erſtorben, ſo würde ſie zugleich zeigen, wie unſere namengebenden Altvordern die Dinge und Erſcheinungen genommen, erfaßt haben. Leider ſagt uns das Wort, der Name nicht mehr, daß Tochter eine Melkerin, Sonne die am Himmel Reiſende, Himmel wie Hemd das Bedeckende bedeutet. Dieſes Erſtarrtſein der Sprache hat leider auch die Folge, daß für die neuen Ergebniſſe des Beobachtens, Verſuchens und Denkens nicht immer eine mutterſprachliche Bezeichnung gleich zur Hand iſt und man ſich vielfach fremdſprachlicher Bildungen bedienen muß. So iſt es ſchade, daß wir für Magnetismus und Elektricität, Telegraph und Phonograph ꝛc. nicht gut deutſche Bezeichnungen haben. Bedeutſam iſt es, daß in Zeiten, in denen bei dem Anbruch neuen Lebens die Seele der Völker bis in ihre Tiefe bewegt wird, wie z. B. in der Reformationszeit, auch die Sprache neu in Fluß kommt.

Die Sprache lehrt nicht nur, wie die Dinge, Eigenſchaften, Thätigkeiten zu erfaſſen, zu unterſcheiden, unter höheren Begriffen zu vereinigen ſind; in ihrer aufdringlichen Art nötigt ſie auch die Sprachgenoſſen, das Erbe wirklich anzunehmen; ſie iſt wie ein Wegweiſer durch das verwirrend große Gebiet der Erfahrung und des Umgangs und läßt dem denkenden Menſchen nicht eher Ruhe, bis er nachdenkend und nachfühlend der Väter Erbe erworben hat. Es iſt nicht auszudenken, was wir unſerer Sprache zu verdanken haben, namentlich wenn wir nun auch die ganze Litteratur noch mit einſchließen. Nebenbei mag hier noch erwähnt werden, daß wir von der Sprache viel mehr haben würden, wenn wir mehr Etymologie und Onomatik trieben und damit für uns in die

erstorbenen Sprachformen wieder Leben brächten und uns die Familienzüge in den sprachlichen Bildungen bekannt machten, und wenn wir statt der modernen Tageslitteratur nachzugehen die Klassiker zu unserer täglichen Lektüre erwählten.[1])

Eigenartig ist die Auswahl, die die verschiedenen Volkskreise aus dem übergroßen Sprachschatz treffen. Wohl keiner ist mit seiner Muttersprache ganz vertraut. Kommen wir in eine Werkstatt, eine Fabrik, ein Gerätelager, so wissen wir vielfach weder die einzelnen Gegenstände, noch ihre Teile zu bezeichnen; ähnlich geht es uns mit der Thätigkeit der Handwerker und Fabrikarbeiter. Interessant ist es, dem nachzudenken, was wir an den Dingen des täglichen Gebrauchs, z. B. Tisch, Stuhl, Fenster, Thür, zu bezeichnen pflegen, und was wir alles nicht nur unbenannt lassen, sondern auch nicht zu benennen wissen; nicht minder interessant ist, zu beobachten, wie das Interesse für einzelne Lebensgebiete die Sprachkenntnis und Sprachfähigkeit in dieser Richtung fördert, und wie der Mangel an Interesse auch das sprachliche Wissen und Können allmählich zurückgehen läßt. So hat man oft Gelegenheit zur Verwunderung, wenn man ganz schlichte, religiös angeregte Leute über ihre Lieblingssache sprechen hört; eben so auffällig ist die sprachliche Beschränktheit, die zu Tage tritt, wenn es sich um Dinge handelt, in denen der Befragte vor Jahrzehnten heimisch war, denen er aber kein weiteres Interesse widmete.

Lazarus sagt: „Man hat berechnet, daß der Sprachschatz eines Kohlenarbeiters nicht mehr als etwa 500 Wörter umfaßt, der einer guten englischen Zeitung sich auf 6—8000 erhebt, während das Wöterbuch Shakespeares gegen 15000 Wörter enthält." (Leben der Seele I, S. 8.)

So zeigt uns ihre Sprache, wie die verschiedenen Volkskreise aus der großen Welt und dem reichen Leben sich nach einem, wenn auch vielfach unerklärbaren Triebe ihre kleine Welt ausgewählt und in ihr sich eingerichtet haben. Wer aber, wie der Pfarrer und Lehrer, auf diese Volkskreise durch seinen Beruf sich angewiesen sieht, wer für sie, an und mit ihnen zu wirken hat, der sollte seine erste Sorge die sein lassen, diese kleine Welt recht kennen zu lernen. Ohne diese Kenntnis weiß er nicht, was er seinen Pfleglingen bieten, wofür er auf Apperceptionshilfen in ihnen und auf dauerndes Interesse rechnen darf.

Es läge nahe, hier noch die Bedeutung der Mundarten zu erwähnen, weil sie nicht nur den volkstümlich erwachsenen Interessenkreis besonders scharf umgrenzen und durch die Aufnahme schriftdeutscher Einzelbezeichnungen und Wendungen die Stellen zeigen, wo der Interessenkreis in der Weiterbildung begriffen ist, sondern auch in ihnen die Gemütsseite ganz besonders zum Ausdruck kommt. Doch würde die Besprechung leicht zu weit führen, und will ich hier nur die

---

[1]) Hollenberg hat sich mit seinen „Sprachlichen Untersuchungen", Gütersloh 1895, nicht nur ein bedeutsames sprachliches, sondern auch ein sachliches Verdienst erworben.

Hoffnung aussprechen, daß bald einmal eine Sonderarbeit diesen pädagogisch sehr wichtigen Gegenstand zur Verhandlung bringen wird.

Auch läge eine Besprechung der Bedeutung der Kenntnis fremder Sprachen nahe. In Bezug hierauf mag nur erwähnt werden, daß es ein grober Irrtum ist, wenn man oft wähnt, diese Kenntnis durch den Gebrauch guter Übersetzungen ersetzen zu können. Prof. Waitz sagt: „Aus einer fremden Sprache kommen uns lauter eigentümlich gebildete, anders gegeneinander abgegrenzte und aufeinander bezogene Begriffe entgegen als aus der unsrigen; sie nötigt uns, aus unserer Auffassung der sittlichen, ästhetischen, religiösen, politischen Dinge zeitweise herauszugehen, uns eine mehr oder weniger durchgreifende Modifikation unserer Begriffe, Gefühle und Urteile gefallen zu lassen, unsere Natur- und Lebensansicht umzubilden. Wer eine fremde Sprache spricht oder versteht, wird durch die Versetzung in sie zeitweise innerlich ein anderer Mensch; wer eine solche erlernt, eröffnet sich dadurch eine durchaus neue Art des Umgangs; er setzt sich dadurch in Verkehr mit einem fremden Nationalgeist und Nationalcharakter, dessen Verständnis seinem Gedankenkreise wie seinem Gemütsleben zu einer Erweiterung und Vertiefung verhelfen muß, wie sie sich innerhalb derselben Nationalität gar nicht erwerben lassen. Was aus einer Sprache in die andere wirklich übertragen werden kann, beschränkt sich fast ganz auf Begriffe und Gedanken, die bis zu wissenschaftlicher Präzision durchgearbeitet sind, auf mathematisches, naturwissenschaftliches Räsonnement und auf Untersuchungen von annähernd gleicher Anschaulichkeit der Begriffe und Strenge der Schlüsse. Alles Übrige bleibt namentlich in dem Maße unübertragbar, in welchem es das Gemütsleben der fremden Nation berührt oder mit ihm verwachsen ist. Hauptsächlich gilt dies von ihrer ganzen religiösen und künstlerischen und größtenteils von ihrer sittlichen Bildung." — „Übersetzungen sind Kopieen, deren Schattierung und Kolorit vom Originale verschieden, deren Konturen sogar vielfach verzogen und verschoben sind." (Allg. Pädagogik S. 380 ff.)

Richten wir jetzt den Blick auf die Bedeutung, die das Angenehme, das Wahre, Schöne und Gute für uns haben.

Wir sind gewohnt, in dem Dreigestirn des Wahren, Guten und Schönen die Ideale zu erblicken, denen ein edler Mensch zustrebt; in ihnen liegt für ihn die sein Leben bestimmende Macht. Der Idealmensch würde das Angenehme dankbar genießen, emsig der Wahrheit nachforschen, das Schöne mit Hingabe und Begeisterung pflegen, aber für all sein Thun und Lassen würde das Gute die entscheidende Norm bilden. Aber wir sind keine Idealmenschen; das harmonische Gleichgewicht in uns ist gestört; von dem Idealen sind nur die Spuren zu finden, anknüpfend an die durch neue Kräfte ein neuer Mensch nur kann geboren werden. Es ist nichts Seltenes, daß Glieder unseres Geschlechts in diesem Augenblicke vor Mitgefühl für andere im Theater und unter der Predigt

dahinschmelzen und sich im nächsten Augenblicke der thatsächlichen Not gegenüber als die gefühllosesten und hartherzigsten erweisen. Wie ist so etwas zu verstehen?

Es ist die Macht des Angenehmen, die uns verdirbt. In tausend Formen macht sie sich geltend, hier als Sinnenreiz, dort als Sucht nach Ehre, Macht, Ansehen, Reichtum, Bequemlichkeit, Liebe zum Leben, Scheu vor Schmerz, Anstrengung, Entsagung ꝛc. In allerlei süße Gewohnheiten hat sie uns hineingezwängt, stehende Neigungen und Leidenschaften hat sie in uns großgezogen, und wie Sklaven wandern die meisten Menschen in ihrem Bann. Nach dem Wort eines großen Menschenkenners hat jeder seinen Preis; wer könnte sagen, daß er ganz frei wäre von dieser verhängnisvollen Macht?

Es brauchte nicht so sein. Das Wahre, Schöne und Gute erweisen sich auch dem gesunkenen Menschen gegenüber in ihrem unvergleichlich höhern Wert; auch der Verkommenste beugt sich der Würde des Guten, so weit er es versteht; ihr Wert ist absolut und bleibend, wer spräche dem Angenehmen einen Wert zu über den Augenblick hinaus? Es ist bezeichnend, wie fast jedes Tagesblatt dem Guten seinen Zoll bringt. So erzählten die Zeitungen vor kurzem den Tod des Geheimsekretärs der Königin von England. In etwa 6 Zeilen brachte die Kölnische den Bericht, und etwa 5 Zeilen widmete sie der Mitteilung, daß der Verstorbene der Mann sei, der bei dem Jubiläum der Königin ein Paar Strümpfe, das eine arme Witwe der Königin als selbstgefertigtes Geschenk darbringen wollte, als ungeeignet zur Ehrengabe zurückwies.

In unserer heutigen Erziehung begehen wir einen verhängnisvollen Fehler. Aus allen möglichen Gebieten gewinnen unsere Kinder Kenntnisse, viel Schönes sehen und hören sie, zu allen denkbaren Tugenden wissen sie reichlich Beispiele, sie lernen die Heilslehre bis in die subtilsten Fragen, aber es fehlt das Entscheidende, die Gewöhnung. Der Unverstand hat auch die Herbartsche Pädagogik dazu mißbraucht, zu lehren, daß schon der Reichtum am Wissen vom Guten, das phantasiemäßige gute Handeln das Gute im Leben fördern werden. Hiernach müßten wir Lehrer, die Pfarrer und besonders die Professoren der Theologie und Ethik die besten und frömmsten Menschen sein. Es kann aber jemand sehr viel Wahres, Schönes und Gutes kennen und doch seinen niedern Lüsten folgen; man denke nur an das Gleichnis vom vierfachen Acker. Darum handelt es sich, daß das Wahre, Gute und Schöne einmal als Ideal uns erschienen ist, wenn auch in noch so bescheidener Gestalt, dem wir unbedingt folgen müssen, daß wir dann von den ersten festen Anfängen zu immer Neuem fortschreiten, daß also das Ideal wachse, und das Leben nach ihm uns feste Norm werde. „Wer da hat, dem wird gegeben."

Für die Pädagogik ist es bezeichnend, daß ihre größten Förderer nicht aus dem Stande der Lehrer hervorgegangen sind. Comenius war kein Lehrer, Pestalozzi auch nicht, Herbart war Philosoph. Liest man die Lebensgeschichte der

großen Forscher, Entdecker, Künstler, der Bahnbrecher für neue Bethätigung der Nächstenliebe, so finden wir, daß sie erfaßt worden sind von einem Gedanken, einer Idee, einem vielleicht dunkeln Verlangen; sie sind der Stimme gefolgt, sie ist immer mächtiger geworden, hat sie nicht losgelassen. Man könnte sagen, das Anliegen sei eine Leidenschaft geworden für sie. „Alles Große geschieht aus Leidenschaft." Kepler hat gedarbt und gehungert, als er seinen berühmten Gesetzen auf der Spur war; die Afrikaforscher sind nicht zurückgeschreckt vor den Mühsalen, die sie als kommend wußten, die berühmten Maler und Bildhauer ließen sich die harte Schule des Zeichnens gern gefallen; die Klavier- und andere Künstler üben täglich im Interesse ihrer Kunst; Francke und Pestalozzi haben nicht gefragt nach dem Druck der rauhen Wirklichkeit. Sie folgten einem Ideal. Und auch beim Alltagsmenschen muß es so sein, daß er ein bescheidenes Ideal gewinne, sich in seinen Dienst gewöhne, sei es auch nur das des wahrheitliebenden Menschen, des treuen Knechts, des zuverlässigen Handwerkers. Wenn die Mutter das Kind beten, die Not des Armen lindern, die Wahrheit lieben, Blumen pflegen, Sträuße machen, über die Erscheinungen des täglichen Lebens verständig und selbständig nachdenken und Richtiges finden lehrt, so thut sie etwas, was die beste theoretische Unterweisung nicht ersetzen könnte.

Zu dem Mangel an rechter Gewöhnung kommt noch oft hinzu die Nichtberücksichtigung der Individualität.

Als der große Goldberger Rektor Valentin Friedland von Trotzendorf zum erstenmal vor seine Schüler trat, soll er sie angeredet haben: „Seid gegrüßt, ihr Junker, Bürgermeister, Ratsherrn, Richter, kaiserliche, königliche, fürstliche Räte, ihr Handwerker, Künstler, Kaufleute, auch ihr Henker, Büttel und Buben." Es ist viel aus diesem Gruß zu lernen. Mag er uns auch daran erinnern, daß die Lehrer in besonders freundlichem Andenken bei uns stehen, die früh erkannten, was in uns stak, die uns dann halfen, das zu werden, was wir werden mußten; dann aber auch daran, daß es ein böses Ding ist, mitschuldig zu sein daran, daß jemand seinen Beruf verfehlt.

Vor jedem steht ein Bild des, das er werden soll;
Solang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.

Von Zinzendorf und vielen anderen ist es bekannt, wie ihnen schon bei Eindrücken in frühester Jugend ist klar geworden, welchem Bild sie folgen mußten. Auch der treffliche, in unserm Kreise wohlbekannte ehemalige Provinzialschulrat Landfermann wußte von Ähnlichem zu berichten. Zur Zeit König Friedrich Wilhelm I. hatte die Stadt Soest ein Waisenhaus errichtet. Der König erklärte sich bereit, die Stiftung bestens zu fördern, doch müßten auch Soldatenkinder Aufnahme finden. Darauf wollten die Ratsherren der Stadt und der Bürgermeister Klotz nicht eingehen. Schreiben gingen hin und her, bis der König bei Gelegenheit einer Truppenbesichtigung nach Soest kam und den Bürgermeister

auf das Rathaus befahl. Hier stellte er ihm kurz und bündig vor, daß es sein Wille sei, daß die Soldatenkinder Aufnahme fänden, Bürgermeister und Rat möchten sich nur bedenken. Bescheiden erwiderte Klotz, daß man sich fügen werde, der König habe die Gewalt; ehe er es aber recht heiße, müsse der König ihn erst vor der Rathausthür hängen lassen. Das Gefolge des Königs erbebte, dem Könige schwollen die Adern vor Zorn, doch faßte er sich schnell und sprach zum Bürgermeister: „Der für das Recht gesprochen, soll nicht hängen; thut auch ferner eure Pflicht; euer Recht soll nicht gebrochen werden." — So erzählte die Mutter unserm Landsmann in seiner frühesten Jugend. In gereiften Jahren hat der Sohn diese Jugenderinnerung in Verse gebracht und dort dazu bemerkt, dem Könige werde wohl vor der Seele geschwebt haben, daß er sein Preußen nur dann als einen rocher de bronce stabilieren könne, wenn es ihm an solchen unbehauenen Klötzen nicht fehle; für sich aber habe er das Gelübde gethan, auch ein solcher Klotz, gleich seinem Landsmann, dem Bürgermeister, zu werden. Wir wissen, wie er sein Gelübde gehalten, wie seine Lebensführung bis an ihr Ende demselben entsprochen hat.

Nicht die Frage: Das that ich für dich, was thust du für mich? hat Zinzendorf zu dem frommen, der Sache Christi dienenden Mann gemacht, ebensowenig die Bürgermeistergeschichte unsern Landsmann zu dem mit unbeugsamer Rechtlichkeit dem Gemeinwohl dienenden Schulmann. Es ist vielmehr hier bei dem Eindruck der Geschichte, dort des Christusbildes mit der Frage den Betreffenden selbst wie ihren Angehörigen klar geworden, wo hinaus es mit ihnen gehen müsse.

In gewissem Sinn lebt das Kind im Erwachsenen. Das Mädchen spielt unter seinen Puppen und den Geschwistern Mutter und Hausfrau; der Knabe spielt Soldat und betreibt im Spiel des Vaters und Hausfreundes Beruf. Eigentlich nur in den Übergangsjahren macht sich für gewöhnlich der Mensch von diesem Leben im Vorbilde frei. Daß jeder froh sein kann, wenn er durch diese Zeit glücklich hindurchgerettet ist, das beweist schon der Name Flegeljahre, den man der Zeit giebt, in der der halbwüchsige Jüngling im Gefühl der erwachsenden Kraft und freien Neigung sich selbst lebt, das beweist weiter die Unsicherheit, mit der das Mädchen zwischen den Extremen der Ausgelassenheit und Zimperlichkeit seinen Weg sucht, von den gefährlichen Verirrungen ganz abgesehen.

Es ist ein eigenes Ding um diese Anticipation. Wenn sie auch von der Jugend in den großen Zügen übereinstimmend geübt wird, so zeigt sich doch für den schärfern Beobachter leicht die individuelle Richtung der Einzelnen und zwar um so schärfer, je bedeutender die Beanlagung ist. Wer erkennte z. B. nicht in dem kindlichen Spiele Goethes den spätern Dichterfürsten und in der freiwilligen Sekundanerarbeit Herbarts den eigenartig gerichteten spätern Philosophen? In Eckermanns „Gesprächen mit Goethe" (Bd. I, S. 97) findet sich hierzu folgende

höchst merkwürdige Stelle: „Goethe hatte mir vor einiger Zeit gesagt, daß dem echten Dichter die Kenntnis der Welt angeboren sei, und daß er zu ihrer Darstellung keineswegs vieler Erfahrung und großer Empirie bedürfe. „„Ich schrieb meinen Götz von Berlichingen,"" sagte er, „„als junger Mensch von zweiundzwanzig Jahren und erstaunte zehn Jahre später über die Wahrheit meiner Darstellung. Erlebt und gesehen hatte ich bekanntlich dergleichen nicht, und ich mußte also die Kenntnis mannigfacher menschlicher Zustände durch Anticipation besitzen."" —

So ist mancherlei zu beachten, wenn wir unsern Kindern rechte Pfleger sein wollen. Von großer Bedeutung ist es, daß jeder in der menschlichen Gesellschaft die Stelle erlange, für die er besonders beanlagt ist, daß also der äußere und innere Beruf zusammenstimmen. Die Hauptaufgabe bleibt aber immer, daß jeder zu der Erfüllung der Forderung komme, die der treuherzige Wandsbecker Bote in den Worten ausspricht: „In dir ein edler Sklave ist, dem du die Freiheit schuldig bist." Werden unsere Mittel dazu reichen?

In seiner ersten Predigt zu Nazareth verheißt Jesus, daß er gekommen sei, die Gefangenen zu befreien, und später heißt es: Wen der Sohn frei macht, der ist recht frei. Der willensstärkste Apostel klagte: Das Gute, das ich will, das thue ich nicht, später aber rühmt er: „Ich vermag alles durch den, der mich mächtig macht, Christus." Sollte es einen andern Weg zur wirklichen Freiheit geben, als den, den Paulus rühmt?

Dann noch eins: Wenn ich glaube, daß Luther in der Erklärung des 1. Artikels recht hat, daß Gott auch mich erschaffen hat und mich erhält, mich vor allem Übel bewahret, mit meiner Lebensführung Liebesabsichten verfolgt, kann ich dann anders, als ihm danken und ihn als meinen Herrn loben und mich in seinen Dienst stellen? „Gehorsam ist besser, denn Opfer." Das höchste Ideal des Menschen fällt mit dem Willen Gottes über ihn zusammen. Hätten wir eine allgemeine Ethik wie die Herbarts ohne die heilige Schrift und speciell ohne das Lebensbild Christi?

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

„Jesus von Nazareth,"

Pseudoevangelium von Dr. Desjardin, ein drohendes und mahnendes Zeichen der Zeit.[1])

„Jesus von Nazareth, vom wissenschaftlichen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Standpunkte dargestellt" — ist der Titel

[1]) Dieser Aufsatz, der manche Leser in seinem ersten Teile vielleicht etwas seltsam berühren wird, ist uns von einem hochverehrten Mitarbeiter u. a. mit folgender Be-

einer vor kurzem durch Herrn Dr. Albrecht Just ins Deutsche übertragenen Schrift, die vor vier Jahren von einem französischen Arzte, Dr. P. Desjardin (Pseudonym „Paul de Régla") —, in demselben Geiste des Halbglaubens und der Phantasterei wie das „Leben Jesu" von Renan verfaßt worden ist und in seinem Heimatlande großes — und nach der Meinung des Herrn Übersetzers „berechtigtes"! — Aufsehen erregt hat.

„Indem ich," bemerkt letzterer in seiner „Vorrede", „dem Leser dieses Buch in deutschem Gewande darbiete, wünsche ich ihm die gleiche Beachtung auch diesseits der Vogesen."

Da religiöse Fragen in den Menschenherzen, die nun einmal „gottesbedürftig" erschaffen sind, von jeher ein lebhaftes Interesse hervorgerufen haben, zumal wenn sie, wie hier durch Dr. Desjardin, in einer anziehenden, einschmeichelnden, mitunter bestrickenden Sprache behandelt werden, so ist nicht daran zu zweifeln, daß der Wunsch des Herrn Dr. Just in Erfüllung gehen werde, zugleich aber auch zu befürchten, daß die von ihm empfohlene Schrift „diesseits der Vogesen" mehr Unheil anrichten könnte als jenseits derselben; denn es ist ja des Deutschen Art, Irrtümer wie Wahrheiten tiefer ins Gemüt eindringen und sich somit durch dieselben energischer und nachhaltiger bestimmen zu lassen, als dieses bei den Völkern romanischer und slavischer Rasse der Fall ist. Darum erscheint es dringend geboten, daß alle, denen das wahre Wohl unsers Volkes am Herzen liegt, insbesondere auch die Lehrer desselben in der qu. Schrift nicht nur ein hochbedeutsames, schwere Anklagen enthaltendes Zeichen der Zeit erkennen, sondern gleichzeitig auch ernstlich erwägen möchten, was zu wünschen und zu thun sei, damit dem verderblichen Geist, der sich darin wieder einmal rückhaltlos offenbart, erfolgreich entgegengetreten werde.

Schauen wir das Evangelium von Jesu nach Dr. Desjardin in den Grundzügen an!

„Jesus war ein Kind der Liebe, und zwar — hier ist jeder Zweifel ausgeschlossen!" —, so bemerkt D. nachdrucksvoll, „in Nazareth geboren." — „Sein Vater war wahrscheinlich der sog. Verkündigungsengel" — „Gehen wir," so schließt D. seinen Bericht von der Geburt Jesu, „über diese traurige Frage hinweg, welche die Kirche vergöttlicht hat durch die Erfindung des hl. Geistes, dessen Begriff die Kirchenschriftsteller dem Gedanken der Menschwerdung der indischen Gottheiten entlehnten." —

„Oft gerät Jesus," berichtet D. weiter, „in Widerspruch mit dem beschränkten Gesichtskreise seiner mit ihm vereinigt lebenden Brüder und Schwestern, die ihn nicht selten fühlen lassen, was seine Stellung Schiefes und Peinliches hatte. Daher ist sein Ausruf Matth. 12, 48 ff. zu erklären: ‚Wer sind meine Mutter' ꝛc.? — desgleichen des 12jährigen Jesusknaben Unbotmäßigkeit gegen seine Eltern im Tempel zu Jerusalem, sowie der geringe Grad kindlicher Achtung seiner Mutter gegenüber auf der Hochzeit zu Kana." —

Gar seltsam mutet es uns an, wenn uns D. (auf cirka fünf Seiten seines

gründung zugesandt: Ein akademisch-gebildeter Lehrer habe ihm dies Buch von Desjardin dringend empfohlen mit der Bemerkung, „daß sicherlich mindestens neun Zehntel aller Gebildeten in unserem Deutschland dem Buche zustimmen würden . . . .; es sei insbesondere anerkennenswert, daß nun auf einmal ein geistvoller, geschickter Arzt sein Urteil über die Evangelien-Berichte abgegeben habe."

Buches!) eine bis ins einzelne gehende Schilderung der Persönlichkeit Jesu giebt. Woher hat er dies Wissen? „Weder," so erklärt er, „aus den Schriftstellern, die über diesen Gegenstand geschrieben —, denn keiner von ihnen spricht davon, — noch aus den Gehirnfächern unserer Einbildungskraft, insofern man letztere nicht ganz als zurechnungsfähig betrachten möchte. Wir haben den Stoff zu dem Jesusbilde meinen Reisestudien in Palästina und den langjährigen Forschungen im Gebiete der Physiognomik, Phrenologie und Chiromantie entnommen. Wir thun, nur umgekehrt, dasselbe, was Cuvier that beim Wiederaufbau der untergegangen Tiergattungen. Ihm genügte ein einziger Knochen, um ganz genau das gesamte Knochengerüst des Tieres, dem er einst angehört hatte, wieder herzustellen." —

„Der Schönheit seiner äußeren Gestalt," fügt er einer phantastischen Beschreibung der Leiblichkeit Jesu hinzu, „entsprachen die Vorzüge geistiger Art, die Jesum auszeichneten."

Es waren das vor allem eine außerordentliche Willensstärke, verbunden mit einer ungewöhnlichen suggestiv-therapeutischen bezw. elektro-magnetischen Kraft, zu deren Entwickelung seine Keuschheit mächtig beitrug."

Charakteristisch ist es, daß D. nicht umhin kann, in sehr ausführlicher Darlegung Beweise für Jesu Keuschheit beizubringen.

Aus der seltenen therapeutischen Kraft findet D. auch noch in Jesu die merkwürdige Gabe des Hellsehens, „jene Gabe des Sehens mit dem sechsten Sinne, die, wir wissen nicht weshalb, von den Gelehrten als das zweite Gesicht bezeichnet wird." Dazu kam endlich noch „die Vertrautheit mit sämtlichen Gesetzen der Geheimtherapie."

Demgemäß findet Dr. D. für alle „sog. Wunder Jesu" die einfache „natürliche Erklärung." Bei vielen Kranken, deren Heilung die Evangelien berichten, handelte es sich nur um Beseitigung von Nervenlähmungen, „die sehr leicht durch eine lebhafte Gemütserregung oder durch Einwirkung einer starken elektro-organischen Thätigkeit zu bewirken sind." Die Tochter des Jairus war scheintot; ebenso verhielt es sich mit dem Jüngling zu Nain. Auch am Grabe des Lazarus fühlt sich Jesus von der Intuition des inneren Gefühls (zweites Gesicht!) erleuchtet, „von einer Intuition, gleich den Stimmen, die in späterer Zeit die Jungfrau von Orleans zu vernehmen glaubte — und gewann die Überzeugung, daß Lazarus nicht tot sei." Was D. nicht gut möglich ist, in ähnlicher Weise zu erklären, das bezeichnet er kurzweg als „erfunden" oder als „verworren dargestellt". Das Wunder zu Kana ist durch eine Geschmacks-Hallucination" zu erklären, die leicht zu stande kam, als Jesus im Sinn der Essäer, die den Wein verabscheuten, das von ihm gebotene Wasser in großer Begeisterung als „den besten Wein" angepriesen hatte.

Um erfolgreiche Kuren zu bewirken, bedurfte Jesus des „Glaubens" der Leidenden; fehlte es daran, so gelang die Heilung entweder gar nicht oder doch nur unvollständig.

Die eigenen oder die viel häufigeren Mißerfolge seiner Jünger und die oft so bedenklichen Rückfälle zu erklären, bedient sich Jesus des Gleichnisses „vom starken Gewappneten, der seinen Palast bewahrt und zeitweilig vertrieben wird, dann aber zurückkehrt und sich mit um so größerer Entschiedenheit als vordem in seinem Besitze befestigt.

„Verbittert durch die immer heißer werdenden Kämpfe sehnte sich Jesus

endlich nach dem Abschiede aus dieser Welt; es kam ihm nur noch darauf an, durch das bewundernswerteste Opfer die Wahrheit seiner Lehre zu besiegeln."

Aus der Passionsgeschichte hebt D. als besonders bemerkenswerte Umstände hervor: Die Fußwaschung war Essäergebrauch, desgl. die Darreichung von Brot und Wein. — Judas wird von den Evangelisten wohl darum zum „Sündenbock" gemacht, weil er als Kassenverwalter mißliebig war. — Die Geschichte vom „Judaskuß" ist böswillige Verleumdung. — Die Mutter Jesu war nicht am Kreuze. „Aus allzu durchsichtigem Grunde fügt Johannes sie den andern Frauen hinzu." — Joseph von Arimathia sowie Simon von Kyrene und die Engel am Grabe waren Essäer; sie waren es auch, die den scheintoten Gekreuzigten, nachdem sie den am Grabe wachhaltenden Hauptmann bestochen hatten, zunächst bargen.

„Und dank der glühenden Liebe eines Weibes" (Maria Magdalena), so schließt D. die Geschichte Jesu, „und dank der Umtriebe der in den Jesunismus wahrhaft Eingeweihten war der Glaube an die Auferstehung von nun an Thatsache."

So meint D. das Lebensbild Jesu von den Schlacken, „die teils durch Unverstand und Beschränktheit, teils durch frommen Betrug der Jünger und Apostelschüler oder auch späterer Abschreiber zusammengehäuft sind," gereinigt und es auf wissenschaftlicher, historischer Grundlage hergestellt zu haben.

Und welches sind, so müssen wir nun noch erfahren, nach D. die Grundwahrheiten des „Jesunismus," der Kern der Lehre, „die Jesus mit seinem Tode besiegelt hat"?

„Jesus war," bezeugt D., „der gewaltigste Aufrüttler des Denkens, der edelste und göttlichste aller Empörer, und das Reich Gottes, das Himmelreich, das er aufrichten wollte, die riesenhafteste aller socialen, politischen und wissenschaftlichen Umwälzungen. Also wollte er schon eine Weile vor 1789 die unbedingte Herrschaft der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit; er wollte die Geringen, Schwachen, geistig Armen auf die Plätze der selbstsüchtigen, verderbten Reichen erheben, und somit überbot er die vorgeschrittensten Gedanken des heutigen Socialismus und Kommunismus, — der Jesunismus ist die Religion der Menschenrechte." — „Die gesamte Religionsphilosophie Jesu," fügt D. an einer andern Stelle hinzu, schließt sich in das Wort „Vater" ein, welches das Alpha und Omega, Anfang und Ende seiner Lehre bildet, und wenn das Reich Gottes, das er wollte, endlich hergestellt, so wird man über dem Giebelfelde des dem „Vater" gewidmeten Tempels in goldenen Buchstaben die Inschrift lesen: „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Oberhalb derselben noch die andern Worte: Pflicht und gegenseitige Verantwortlichkeit!"

„Allerdings war," so muß D. schließlich noch gestehen, „die von Jesu aufgestellte Forderung der Nächstenliebe, des Wohlwollens, der Barmherzigkeit nicht absolut neu; sie findet sich bereits im Levitikus, sowie bei Buddha und bei den Essäern, „aber niemand hatte daraus die wunderbaren wissenschaftlichen und socialen Folgerungen gezogen, die sein Geist zu ziehen verstand. Darum bleibt Jesus die edelste und göttlichste Gestalt unserer Menschheit."

„So kommt denn," mahnt D. in einem „Nachwort," „kommt zu Jesu, ihr alle, Gesittete und Ungesittete, Große und Kleine, Mächtige und Geringe,

kommt zu seiner reinen Lehre, dieser Religion des Herzens, dieses Reiches Gottes, das im tiefsten Innern aller menschlichen Geschöpfe ruht. Hier werdet ihr Ruhe und Frieden, Kraft und Mut finden und aufrecht stehend, erhobenen Hauptes, ohne Furcht und ohne Schwanken werdet ihr das Herannahen der Erlösung und des ewigen Lebens schauen, wo andere nur das Dunkel des Grabes erblicken."

Es ist nicht zu leugnen, daß ein Schimmer der Herrlichkeit Jesu in das Herz Ds. eingedrungen ist, aber trotzdem er sich — durch Studien mancher Art, Reisen ꝛc. — gemühet hat, zu tieferer christlich-religiöser Erkenntnis zu gelangen, so ist doch eine Decke vor seinen Augen geblieben; er hört das Rauschen der lebendigen Wasser, ist aber nicht dazu gelangt hineinzutauchen und die reinigende, läuternde, erquickliche Kraft desselben an seinem Herzen zu erfahren. Daher ist es zu erklären, daß auch die intellektuellen Kräfte seines Geistes mehr und mehr verdunkelt und geschwächt worden sind. In der That, die geistige Benommenheit, Kurzsichtigkeit, Blindheit des armen D. sind mitunter derart, daß sie höchstes Erstaunen und Bedauern erwecken müssen. Gebilde seiner Phantasie gelten ihm als Resultate der „Wissenschaft" und verwickeln ihn in die gröblichsten Widersprüche. So giebt er —, um nur die beachtenswertesten derselben hervorzuheben —, einerseits zu, daß es Jesu ein heiliger Ernst gewesen, alles Lügenwerk, insbesondere das Heuchelwesen, zu bekämpfen, zu vernichten und andererseits läßt er doch fort und fort ihn sowie auch seine Jünger von Täuschungen aller Art, Suggestionen, Geheimmitteln, Hallucinationen ꝛc. Anwendung machen, um die Menge dadurch zu gewinnen.

„Jesus," bemerkt er einmal ausdrücklich, „trägt kein Bedenken zu übertreiben." Er (D.) tadelt mit den schärfsten Worten die Pharisäer als „Gleisner, Heuchler ꝛc." und erklärt sie schließlich doch als wahre Zeugen, indem er mit ihnen behauptet, die Auferstehungsgeschichte sei ein Lug- und Trugspiel gewesen. Somit scheint der wunderliche Mann zu glauben, daß Leute, die allezeit mit glühendem Haß gegen Lüge und Trug geeifert haben, selbst raffinierte Lügner und Betrüger gewesen — und daß nun Jahrhunderte hindurch Menschenherzen durch Lügenzeugnisse der heiligen Schrift erweckt und bekehrt, „die Teufel also wieder und wieder durch Beelzebub ausgetrieben worden seien."

Man wird versucht zu fragen, ob der Mann, als er solches geschrieben, des normalen Verstandes ermangelt oder ob er denkunfähige, blödsinnige Leser vorausgesetzt habe.

„Könnte es eine noch größere Bestätigung der Auferstehungsthatsache geben" — bemerkt v. Gerlach mit Recht —, „so wäre es die Thorheit der Ungläubigen, welche die Religion, die der Welt ein neues Leben gegeben hat, aus dem Schoße einer kleinen Gemeinschaft sehr armer, unwissender, beschränkter Juden ableiten, die, als ihre eiteln Hoffnungen durch den schimpflichen Tod Jesu fehlgeschlagen waren, durch mehr oder weniger absichtliche Dichtungen und verunglückte Schriftauslegungen sie wieder zu erwecken und zu beleben suchten und damit zugleich Erfinder von Lehren wurden, aus denen die Weisheit der gebildetsten Völker 1800 Jahre geschöpft hat. Wer so etwas glauben kann, der glaubt ein größeres Wunder als die in der Schrift erzählten sind."

Ein Thor, der an etlichen in der heiligen Schrift vorkommenden chronologischen, geographischen ꝛc. Ungenauigkeiten, bezw. Fehlern Anstoß nehmen wollte — in der Voraussetzung, daß der heilige Geist den von ihm erweckten und

ausgerüsteten Zeugen auch offenbart haben müßte, was spätere Geschlechter durch eigenes Nachdenken und Forschen finden konnten. Selbstverständlich hat er es diesen überlassen, etwaige chronologische, astronomische ꝛc. Irrtümer, in denen die heiligen Schriftsteller noch befangen waren, zu übersehen resp. zu berichtigen.

Wir sagen mit dem trefflichen Theologen v. Hofmann (Erlangen): „Die heilige Schrift ist etwas Besseres als ein fehlerfreies Buch, eine wunderbare Ineinswirkung von ewigen göttlichen Offenbarungsgedanken und zeitlichem vergänglichem Einschlag, ein herrlicher himmlischer Schatz in irdenen Gefäßen" (II. Kor. 4, 7.)

Entsprechend auch Luther: „Schlechte geringe Windeln siehst du hier; aber teuer ist der Schatz, Christus, der darin liegt."

„Die Erziehung Jesu war," behauptet D., „von Jugend auf essäisch, darum lehrten und handelten er selbst wie auch seine Jünger nach den Anschauungen und Sitten der Essäer, standen mit denselben stets in engster Beziehung und wurden von ihnen, so namentlich zur Zeit der Passion (s. auch oben!) kräftigst und erfolgreich unterstützt." Diese Behauptung steht nicht nur im schroffsten Gegensatze zu dem einstimmigen Zeugnis sämtlicher Evangelisten, sondern auch zu den Schilderungen, die D. selbst von Jesu Leben und Lehre macht. Die Essäer forderten bekanntlich vor allem „Weltflucht" und waren in ihren Speise- und Reinigungssatzungen noch strenger als die Pharisäer.

Dagegen z. B. Matth. 9, 10f. 11, 19. 15, 2. Luk. 7, 33 ꝛc. Bezüglich der Speisewunder bemerkt D.: „Es sei ganz ausgeschlossen, daß die Herodianer und die Römer Volksversammlungen, die nach Tausenden zählten, geduldet hätten! Streichen wir also getrost eine oder zwei Nullen von jener abenteuerlichen Gesamtzahl hinweg!" D. könnte aus Josephus u. a. erfahren haben, daß die Römer allerdings große Karawanenzüge nach Jerusalem zur Zeit der „Versammlungsfeste" niemals verhinderten; und eine solche Festkarawane haben eben Joh. 6 und Mark. 8 im Sinne.

So wie das Wort „Sauerteig", fügt D. hinzu, nur ein Sinnbild sein sollte, so bedeutete auch das Wort „Brot" in der Sprache der Symbolik eine geistige und philosophische (!) Nahrung. Nehmen wir also an, daß man diese Nahrung zu verstehen hat unter jenen Lebensmitteln, mit denen Jesus den Hunger von 400 bis 500 Zuhörern gestillt hat!"

Nicht anders als Curiosa sind noch folgende „historische" Funde Ds. zu bezeichnen: „Abraham habe seine Frau auf Zeit verkauft. Unter Engeln verstanden die Alten meist schöne junge Männer, denen die Aufgabe gestellt war, erwählten Jungfrauen oder auch unfruchtbaren Ehefrauen eine Nachkommenschaft von höherer Bestimmung zu verschaffen; so die Herkunft Isaaks, Simsons, Joh. des Täufers und Jesus!"

„Der eine Evangelist lasse Jesum auf dem Rücken einer Eselin, der andere auf dem des Füllens, der dritte sogar auf den Rücken zweier Tiere (!) seinen Einzug in Jerusalem halten." —

Warum übrigens — die Frage liegt nahe! — ignoriert es D. vollständig, daß, wenn auch hinsichts der Evangelien, insbesondere über Abfassungszeit, Verfasser ꝛc. einzelne Bedenken noch nicht vollständig gehoben sind, doch die Echtheit der paulinischen Schriften, namentlich der Briefe an die Römer, Korinther, Galater, Philipper ꝛc., zweifellos feststeht? Nun freilich! Sein Widerwille gegen die Zeugnisse Pauli, gegen den „Paulinismus", wie er sagt, sind begreiflich.

St. Paulus würde dem armen D., wenn er ihn nur hätte hören wollen, eindringlichst klar gemacht haben, daß das Evangelium von Jesu nicht eine neue Weisheitslehre und Moral, sondern in seinem Kern nur das Zeugnis von dem Gekreuzigten und Auferstandenen, daß aber die darin sich kund thuende „Schwäche und Thorheit Gottes" stärker und weiser als alle Menschenmacht und Weisheit ist. Von St. Paulus hätte D. lernen können, wie wunderbar groß die Freundlichkeit und Leutseligkeit Gottes, die uns nicht zumutet, durch unsere Tugenden das Recht und Erbe der Gotteskinder zu erwerben, sondern uns zunächst durch seine Gnade Kinder werden und darnach die uns heilsamen Tugenden, den Kindesgehorsam ꝛc. erlernen — oder mit andern Worten: nicht durch unsern Gehorsam den Himmel eröffnen, sondern durch den aus Gnaden eröffneten Himmel unsern Gehorsam erzeugen läßt.

Doch genug von des armen D. Irrtümern und Thorheiten. Denn mehr braucht's nicht, um die drohenden, anklagenden und mahnenden Zeichen der Zeit, auf die sein Buch hinweist, deutlichst ins Licht treten zu lassen.

Zunächst mag nur leise darauf hingewiesen werden, daß die Aufnahme, die Ds. Buch in seinem Heimatlande gefunden, uns wieder einmal auch auf Gefahren äußerlicher Art, die von dorther drohen, aufmerksam macht. Denn wenn wir erfahren, daß der intelligenteste, herrschende, einflußreichste, auf seine Bildung stolze Teil jenes Volkes an einem Buche, das nicht nur höchst oberflächlich, ganz unwissenschaftlich, sondern auch unevangelisch, durch und durch antichristlich ist, Gefallen findet, so können wir uns nicht wundern, daß die überwiegende Mehrheit „jenseit der Vogesen" aller echten Religiosität ledig ist, daß sich z. B. dort Millionen bei Gelegenheit der letzten Volkszählung ihres Unglaubens öffentlich gerühmt und verlangt haben, als „Atheisten" in die Zählerrollen eingetragen zu werden. Wie leicht lassen sich die niedern Leidenschaften eines so gesunkenen Volks entfesseln, und wie schreckensvoll und erbarmungslos würden die Kämpfe mit ihm werden, wenn es sich, von „Revancheluft" und Ehrgeiz gestachelt, demnächst gegen uns erhöbe!

Ungleich bedenklicher sind indessen andere in Ds. Schrift zu Tage tretende Zeichen der Zeit, sie zeigen sich mit unverkennbarer Deutlichkeit in den Ursachen, die den Verfasser verhindert haben, Jesum in seiner Gotterlöser-Herrlichkeit zu erkennen.

Die allerdings zunächst ins Auge fallende ist der zum Teil aus der Eigenartigkeit seiner Talente und Erfahrungen erklärliche Klugheitsdünkel Ds. Er ist, wie wir aus einer Beilage seiner Schrift erfahren, ein Arzt von fast wunderbarem Geschick und erstaunlichen Erfolgen. Paul de Léonie bezeugt in der Paris Gazette: „Wir verehren in Dr. D. einen der ausgezeichnetsten und kühnsten Praktiker unsers an Bahnbrechern jeder Art so reichen Zeitalters; er hat für das Wohl der Menschheit und für den eigenen Ruhm mehr geleistet als die berühmtesten Eroberer. Zur Zeit des Mittelalters wäre er ohne weiteres wegen Verbrechens der Zauberei und Hexerei bei lebendigem Leibe verbrannt worden. Nachdem er der Elektrizität ihre innersten Geheimnisse entrissen hatte, bemühte er sich auch — und nicht vergeblich —, die letzten Ergebnisse des Magnetismus zu ergründen, dessen Wohlthaten er voraussah. — Zu allen Quellen stieg er zurück, verglich die vielen Lehrmeinungen der Alten und verschmolz sie miteinander, bis es zuletzt für ihn Licht wurde. — Die Schulen von Theben und Memphis

hatten bald für ihn keine Geheimnisse mehr. — Was den eigentlichen Magnetismus betrifft, so hat ihn der Dr. D. vom medizinischen Standpunkt aus auf die Höhe einer Offenbarung erhoben. Schlösse das Wort Wissenschaft nicht jeden Gedanken an Wunder aus, so dürfte man an der Wissenschaft selbst zweifeln angesichts der oftmals sofort erzielten Heilerfolge, und zwar bei Personen, bei denen sich unsers Wissens jede Behandlung mit Arzneimitteln als ohnmächtig erwiesen hatte." —

Der Eigendünkel des Dr. D., sowie auch der seiner Anhänger, deren Mund er geworden ist, wird noch vermehrt durch ein Übermaß von Nationaleitelkeit, die seinen Geist mitunter derart umnebelt, daß er wie ein Blödsinniger redet:

„Wenn die dreifarbige Fahne" (so schreibt er im „Vorwort"), „die in ihren Falten die befruchtenden Keime der Befreiung der Völker trägt —, Keime, die aus den großen Grundsätzen von 1789 entsprossen sind — von der europäischen Reaktion zu Boden geworfen, zerrissen und vernichtet ist, dann erhebt sich ein zweiter Kalvarienberg in der Geschichte der Menschheit: Sankt Helena (!) gräbt seinen Namen ein ins Blatt der Märtyrer des Ruhms und der Macht, wie der Berg Golgatha den seinigen eingemeißelt hat in das Blatt der Befreiung des Gedankens und des Seins. Beide hinterlassen zwei Kreuze als Vermächtnis. Das erste ist das Kreuz der Freiheit, der Hoffnung, des Glaubens an alles, was recht und göttlich ist; das zweite, noch gerötet von dem auf den Schlachtfeldern vergossenen Blut, ist das Kreuz der Tapfern, der Ehre, des Ruhms und des Vaterlandes. Diese beiden Kreuze vereinigen sich zu einem leuchtenden Worte. Kreuz von Golgatha — Stern der Tapfern, ihr seid unter zwei verschiedenen Formen nur derselbe Ausdruck für eine und dieselbe Wahrheit: Die von den blutbefleckten Halteplätzen, die der menschliche Geist auf dem Marsch zur Eroberung des Fortschritts, des Guten, des Wahren und der Brüderlichkeit zurückgelegt hat." — — „Da sie sich für weise hielten, sind sie zu Narren geworden." (Röm. 1, 22., 1. Kor. 1, 20). In ihrem Dünkel sind Dr. D. und die ganze große Schar seiner Verehrer in der That so närrisch geworden, daß sie ein erdichtetes, durch und durch albernes Evangelium für ein „wissenschaftliches, auf historischer Grundlage ruhendes" ansehen und ausgeben.

Wohl ist es wahr, was der Herr Christus bezeugt (Matth. 11, 25. 19, 24; Mark. 10, 28), daß es den „Reichen, den Weltweisen und Klugen" schwer wird, zur rechten Erkenntnis und Aneignung des Heils („ins Himmelreich") zu kommen; aber „bei Gott ist kein Ding unmöglich." (Matth. 19, 27).

Wissen wir doch sehr wohl, daß nicht wenige hochbegabte und wunderbar geschickte Leute jeglichen Standes, insbesondere auch des ärztlichen, — (ich erinnere nur an unsern Angelus Silesius und den Hallenser Richter! —) „Jesum und sein Licht gesucht" und gefunden und ihm das ganze Herz hingegeben haben, „sein zu bleiben ewiglich."

Was nun aber D. und seine Gefolgschaft zumeist verhindert hat, zum rechten Glauben zu gelangen, das zeigt der Herr Christus dem Schriftgelehrten und seinen Genossen (Matth. 22, 42. Mark. 12, 36 ff.) sowie insbesondere dem Nikodemus (Joh. 3) aufs deutlichste: Im Menschenherzen muß ein neues geistiges Leben (Wiedergeburt) erweckt und begründet werden; „sonst kann niemand ins Himmelreich kommen." Das Mittel aber zu solcher Erweckung und Bekehrung des Menschenherzens ist die Gottoffenbarung im Worte, dessen Kern- und

Mittelpunkt die im gekreuzigten und auferstandenen Gottmenschen erschienene Gottesliebe! Allein dieses Wort, das, wie der heilige Christus selbst bezeugt, „Geist und Leben" des allmächtigen Gottes enthält, ist der „Same der Wiedergeburt" sowohl in den Sakramenten, („denn ohne das Wort ist das Wasser schlecht Wasser") als auch in der Predigt, „durch die der Glaube kommt" (Röm. 10, 17). — Da es nun zweifellos ist, daß Gott seinerseits niemanden etwas schuldig bleibt — denn er will, daß die Welt, d. i. die ganze (Joh. 3, 16) sich von ihm geliebt wisse, er will, daß allen geholfen werde, daß seine Gnade reiche soweit wie der Himmel, der sich über alle Völker ausspannt —, so liegt die Schuld des Unheils der Menge lediglich an dem Unverstand und der Untreue der Menschen, die er zu seinen Werkzeugen erwählt, denen er aufgetragen, Verkündiger seines Wortes zu sein, denen sein Gebot vornehmlich gilt: „Ihr sollt zeugen!" — d. i. den Vertretern des Lehr- und Predigtamtes.

Welche Schmach, welches Schandmal hat also die Schule und Kirche dort in unserm Nachbarlande auf sich geladen, daß die Menge der sog. Hochgebildeten, der Leiter des Volkes, einem so überaus thörichten Buche, in dem „das Blut des Sohnes Gottes für unrein (d. i. dem eines sündigen Menschen gleich) geachtet und mit Füßen getreten wird" (Hebr. 10, 29), so großen Beifall zollet! Welcher unverantwortlichen Versäumnisse hat sich die Kirche dort schuldig gemacht, daß eines ihrer Glieder, und zwar keineswegs eines der schlechteren — denn man merkt in Dr. D. immerhin noch ein gewisses Verlangen nach tieferer Erfassung der Heilswahrheit! — solche Verachtung und solchen Haß unter Zustimmung der „Gebildetsten" seines Volkes gegen sie ausschäumt, wie wir z. B. S. 371 ff. seiner Schrift lesen: „Auf die so reine, erhabene, brüderliche und freiheitliche Lehre des Meisters folgt stufenweise ein Bastard-Kultus, eine ungestalte Mischung von Heidentum, Aberglaube, Lüge. Auf die heidnischen Tempel folgen die katholischen Kirchen, auf die Götzenbilder die Bildsäulen heiliger Männer und Frauen, die Votiv-Gaben in Gestalt von Fischen, Bildern, Krücken ꝛc. Das Kreuz bildet sich allmählich um zum Dolche und zum Wahrzeichen der priesterlichen Macht. Und wie „Christus" auf „Jesum" gefolgt ist, so tritt Maria, die schuldbeladene Mutter — schuldbeladen auch, weil sie Jesum während des größten Teils seines Lebens verlassen und verkannt hat! — diese Maria tritt an die Stelle des Christus, und beherrscht von ihrer jetzigen verwunderlichen Höhe herab die Stätten des Gebets und der Verehrung, die ihr errichtet werden. Die Päpste und Bischöfe, Nachfolger nicht Jesu, sondern der Hohenpriester, der Pharisäer von Jerusalem und der Priester des Jupiter, besitzen Soldaten und Heere, um sie zu bewachen und ihre Befehle auszuführen. Und ebenso wie man während der ersten Jahrhunderte des Christentums die Heiden hatte schreien hören: Ins Feuer mit den Christen! — so hört man jetzt die Abkömmlinge jener Christen, in Katholiken umgewandelt, mit wütendem Herzen und fluchenden Lippen ausrufen: „Auf's Schafott! Ins Feuer! Ins Feuer mit den Juden, deren Geld wir haben wollen! Auf's Schafott mit all' den Männern von Herz und Freiheitssinn, die sich an unserer weltlichen und geistlichen Macht zu vergreifen wagen! Auf den Scheiterhaufen und in den Höllenpfuhl mit all' diesen selbständigen Forschern! Laßt uns alle ihre Schriften, alle Bücher verbrennen, die von uns nicht genehmigt sind! Laßt uns in Vergessenheit versenken all' diese hochherzigen Gedanken des menschlichen Geistes; und im tiefen

Dunkel der geistigen Nacht der Völker werden wir in Frieden herrschen als die alleinigen Gebieter und Spender der irdischen wie der himmlischen Freuden!" —

Doch wenden wir nun den Blick hinweg von jenem unglückseligen Manne und seinem beklagenswerten Volke zu dem, was uns näher liegt!

Wie kommt es, daß einer der „Hochgebildeten" unsers evangelischen Volkes an dem so überaus oberflächlichen, albernen und dem biblischen Christentum Hohn sprechenden Buche des Dr. D. Wohlgefallen findet; daß er anstandslos, ohne jedwede sich wahrende Bemerkung, also doch nicht anders als zustimmend, selbst die gröblichsten Irrtümer, Verstöße gegen die klar vorliegenden geschichtlichen Berichte der heiligen Schrift und Verunglimpfungen unseres evangelischen Glaubens uns in seiner Übersetzung darbietet? Warum hat der Wunsch des Dr. Albr. Just, daß Ds. „Jesus von Nazareth" bei uns denselben Beifall finden möchte wie jenseits der Vogesen, alle Aussicht, in Erfüllung zu gehen? Woher kommt es, daß der größere Teil der Einflußreichsten in unserem Volke, der Vertreter und Führer desselben, namentlich auch die Redakteure unserer gelesensten Zeitschriften und Tagesblätter samt den beliebtesten Belletristen, Dramatikern, sobald sie auf religiöse Fragen eingehen, in demselben Geiste der Narrheit reden, wie das jämmerliche Machwerk des Dr. Desjardin?[1]) Woher kommt es, daß die „Unkirchlichkeit" in unserm Volke in stetem Zunehmen ist —, daß namentlich auch die Mehrheit unserer Beamten, Richter, Ärzte, leider auch der Lehrer an den höheren Schulen, sich geflissentlich von der Kirche und dem Sakrament, das sie austeilt, fernhält? Es geht ja sogar schon die Rede, daß von allen Völkern das unsere das „unkirchlichste" sei.

Woher das alles?

Es muß ohne Rückhalt gesagt und geklagt werden — denn alles Bemänteln, Beschönigen, Verdecken nützt uns nichts! Bei der überwiegenden Mehrheit der sog. „Gebildeten", d. i. der Einflußreichsten in unserm Volk, herrscht eine erschreckliche, tief beklagenswerte Unwissenheit auf dem christlich-religiösen Gebiet, ja noch mehr! eine von Tag zu Tag immer offener hervortretende Entfremdung, bezw. Feindschaft gegenüber unserer geoffenbarten Religion. Und die schwere Anklage, daß daran, hier ebenso wie jenseit der Vogesen, hauptsächlich die unverantwortlichen Versäumnisse der Kirche und Schule, insbes. der höheren, schuld sind, wird immer allgemeiner, lauter und dringlicher.

Nur auf einige solcher anklagenden, besonders gewichtvollen Zeugnisse sei hier hingewiesen:

[1]) Wie fade werden selbst die begabtesten, vielgelesenen belletristischen Schriftsteller der Gegenwart, so z. B. ein Spielhagen, F. Dahn, Sudermann, Heyse, Wichert ꝛc., wenn sie das religiöse Gebiet betreten! Charakteristisch ist es unter anderm, daß sie die Vertreter des religiösen Lehr- und des Predigt-Amtes meist als Simpel oder Heuchler darstellen, die sich in Wort und Wert lächerlich oder verächtlich machen. Wie schal und meist in heidnischem Sinne gehalten, sind die auf unsere christlichen Feste, Ordnungen ꝛc. bezüglichen sog. „Leitartikel" in den meisten unserer Tagesblätter! Wer wüßte es aber nicht, daß diese Schriften gegenwärtig einen gewaltigen Einfluß auf die Mehrheit unsers Volkes haben! Wir leben nun einmal „im Zeitalter der Tagesblätter und der Romane"; und wir möchten es darum auch nicht als einen „oberflächlichen Witz" bezeichnen, wenn der bekannte geistreiche Bischof Ketteler (Mainz) einmal äußerte: „Lebte St. Paulus heutzutage, so würde er eine Zeitschrift herausgeben."

Aus bewegtem Herzen heraus, eingehend und unwiderleglich klar zeigt unser F. W. Dörpfeld in seinem „Fundamentstück," daß in unserer evangelischen Kirche seit langer Zeit schon „der Reformationsgeist und die Reformationskraft" fehlen, und daher der zunehmende Indifferentismus in der evangelischen Christenheit, der Massenabfall vom Christentum unter den Gebildeten, die Fortschritte der sog. „Umsturzparteien," und auch die an vielen Orten immer bedrohlicher werdende Machtentfaltung der katholischen Kirche!

In ähnlichem Sinne äußert sich der Provinzial-Schulrat Trosien, der mit dem höheren Schulwesen in mehreren Provinzen unsers Staates aufs genauste vertraut ist (s. dessen Abhandlung über den „Religionsunterricht in den evangelischen Gymnasien" Halle, Verl. v. E. Strien): „Sind nicht die Klagen über die Gleichgültigkeit der Gebildeten gegen die Kirche oder gar über ihre Abwendung von derselben zugleich Anklagen gegen die Schule, die es nicht verstanden hat, ihre Zöglinge zu lebendigen Gliedern der Kirche zu erziehen und in ihre Herzen den Samen des göttlichen Wortes auszustreuen? — Es würde besser um die evangelische Kirche stehen, wenn hier immer und überall das Rechte geschähe. — Den Geistlichen den Religionsunterricht in den höhern Schulen anzuvertrauen, ist darum nicht ratsam, weil sie dem Gedankenkreise der Schüler nicht nahe genug stehen; die meisten jungen Theologen, die sich entschließen, wenigstens für eine bestimmte Zeit Religionslehrer zu werden, treten auch in pädagogisch-technischer Hinsicht ganz unvorbereitet in die Schule ein." —

Diesen Auslassungen Trosien's entsprechend klagt Geheimrat Schrader, der durch seine „Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen" wohlbekannte Kurator der Universität Halle über die in den höhern Ständen herrschende, zumeist durch den mangelhaften Unterricht in der Religion verschuldete „grauenvolle Unwissenheit auf religiösem Gebiete." Ähnlich bezeugt W. H. Riehl, bekanntlich ein Mann von großer Vertrautheit mit dem innern Leben unsers Volkes, in seiner jüngsten hochinteressanten Arbeit, „Religiöse Studien eines Weltkindes": „Die freiheitlichen Männer unserer Zeit — und deren Zahl ist groß — sind der Meinung, daß die Religion für die ‚Gebildeten' ein überwundener Standpunkt sei." — „Unser Volk beginnt reden und hören zu lernen; es giebt Meister- und Musterredner, die uns früher fehlten —; darum muß die Predigtweise in unsern Kirchen (wenn sie eine lebendig packende, erwünschte Frucht schaffende sein soll) eine wesentlich andere werden" (s. die weitere Ausführung a. a. O. S. 365 ff.)

Dementsprechend hat auch Fürst Bismarck wiederholt geklagt: „Die evangelische Kirche hat (durch ihre Prediger und Lehrer!) keinen Einfluß auf unser Volk."

Welches ist die Summa dieser Zeugnisse?

Die mangelhafte religiöse Erkenntnis und der dadurch verursachte Niedergang des inneren Lebens in unserem Volke sind hauptsächlich durch die gänzlich ungenügende Religionslehre und Seelsorge in unsern Kirchen und Schulen, insbesondere den höhern, verschuldet. („Wenn das Salz dumm wird, womit soll man würzen?" Matth. 5, 13.)

Und nun noch die wichtige Frage: Was ist zu wünschen und zu thun, um solcher Not erfolgreich zu steuern?

Darauf antwortet eine ansehnliche Schar der gewichtigsten Zeugen; sie sagen es durch ihr Wort und Vorbild. Hören wir einige der bedeutendsten! An der Spitze derselben stehen der Herr Christus und seine Apostel. Sie verlangen von den Hirten und Lehrern des Volks vor allen Dingen eine genaue Kenntnis des geoffenbarten Wortes, („des Samens der Wiedergeburt!") Der Herr tadelt „den Meister in Israel," daß er die Schrift (z. B. Jes. 44, 3. Jer. 31, 31—33. Hesekiel 11, 19, 20. — 36, 20. 27. — 37,2—12) nicht wisse (Joh. 3, 10), desgleichen die ihn versuchenden Sadduzäer und Schriftgelehrten (Matth. 22, 29—24, 15 und Luk. 24, 27. 45 ꝛc.); er mahnt nachdrücklichst: „Suchet in der Schrift" ꝛc.! Joh. 5, 39. 47 und beschämt seine Gegner durch sein sicheres Wissen der Schrift (Joh. 7, 15); auch zeigt er durch sein eigenes Exempel deutlichst, wie das Schriftzeugnis anzuwenden sei, um damit alle Anfechtung zurückzuweisen (Matth. 4) und Trost in Sterbensnot zu gewinnen (Matth. 26, 46. Luk. 23, 46 f.) Nach seiner Auferstehung ist es ihm ein Hauptbemühen, in das Verständnis der Schriftwahrheit in ihrem Zusammenhange einzuführen (Luk. 24, 27 u. 45). Ähnlich die Propheten und Apostel des Herrn! Dringlichst unabläßig mahnen sie: „Land, Land, Land, höre des Herrn Wort!" „Wir haben ein festes prophetisches Wort, und ihr thut wohl, darauf zu achten ꝛc." St. Paulus „beschwört" die Brüder im Herrn, daß sie ja seine Zeugnisse lesen (1. Thess. 5, 27) und immer völliger werden möchten in aller Erkenntnis; er beglückwünscht den Timotheus, daß er „von Kind auf die heilige Schrift weiß." Der Herr (und entsprechend seine Apostel!) verlangt ferner, daß die Verkündiger des Worts auch noch einen andern Wissensschatz besitzen sollen, „aus dem sie Altes und Neues entnehmen können" (Matth. 13, 52) er meint, wie aus dem Zusammenhang seiner Rede und aus seinem eignen Beispiel ersichtlich, die Kenntnis der Natur und Geschichte. Fast immer lehrt er mit Hinweis und Bezugnahme auf die Natur (Parabeln!) und die Geschichte oder auch auf bedeutsame Vorgänge in seiner Umgebung. (Dem schwankend gewordenen Joh. dem Täufer hilft er nicht durch eine dogmatische Auseinandersetzung, sondern durch den Hinweis auf Gesehenes und Gehörtes!) Zweifelnde mahnt er, daß sie, wenn sie seinen Worten nicht glauben wollten, so möchten sie doch um seiner Werke willen glauben (Joh. 10, 38 u. 14, 11). Von seinen eigenen und den — durch seinen Antrieb und seine Hülfe vollbrachten! — „noch größeren Werken" (Joh. 14, 12) seiner Gesandten (eines Paulus, Augustin, Bonifatius, Luther, Francke ꝛc.) berichtet aber die Geschichte der Vergangenheit und Gegenwart! Ferner verlangt der Herr, daß die Lehrer und Führer des Volks „die Zeichen der Zeit" (Luk. 12, 56 u. 16, 3 f.) verstehen —, also in der gegenwärtigen Zeit namentlich auch mit den socialen Verhältnissen ordentlich vertraut sein sollen; auch soll ihrem Zeugnis „das Salz", d. i. die anregende, läuternde, eindringende, für Zeit und Ewigkeit unvergeßliche Schärfe nicht fehlen.

Gar sehr beachtenswert ist es, daß der Herr Christus zu den (— philosophisch und ästhetisch ꝛc.) gebildeten, „nach Weisheit fragenden Griechen und Römern nicht einen Petrus und Matthäus ꝛc., sondern einen Paulus das „auserwählte Rüstzeug" (Apgsch. 22, 21) sendet, der mit der Kultur jener Völker insbesondere auch mit den Irrtümern ihrer Philosophie und den Waffen, diese

zu überwinden, hinlänglich vertraut war. Und dieser Apostel ist es, der nachdrücklichst immer und immer wieder mahnt, daß alle Christenleute, insbesondere die Prediger und Lehrer, reich werden möchten an aller Erkenntnis, um „unterscheiden zu können, was das Beste sei" (Röm. 12, 2. Phil. 1, 20. Kol. 3, 10 ꝛc.), „daß ein Bischof auch lehrhaftig (=fähig zu lehren) sei und das Wort recht (d. i. nach den verschiedenen Bedürfnissen der Zuhörer) zu teilen" verstehe (1. Tim. 3, 2 u. 4, 13—16. 2. Tim. 2, 24. 25. Tit. 1, 9). Er weiß sehr wohl, daß „das Wissen — wenn es ohne Liebe! — aufbläht"; aber aus seiner reichlich gesegneten Arbeit sehen wir aufs deutlichste, daß ein mit Liebe verbundenes Wissen um so mächtiger wirkt, je gründlicher und umfassender es ist.[1])

Dem entsprechend wünscht ein anderer Zeuge, Dr. Martin Luther, dringend, „daß keiner zum Prediger erwählt werden möchte, er sei denn zuvor ein Schulmeister gewesen. Wenn er aber ungefähr zehn Jahre Schule gehalten hat, so mag er mit gutem Gewissen davon ablassen; denn die Arbeit ist zu groß und man hält sie für gering. Es ist aber in einer Stadt an einem Schulmeister so viel gelegen als am Pfarrer." — Luther meint, wie er auch andern Orts hinlänglich dargethan, einen solchen Schulmeister, der in treuer Arbeit auch die kindlich-populäre Sprache und die Sinn und Herz bewegende anschaulich-lebendige Darstellungsweise erlernt hat.

In demselben Geiste mahnt A. Comenius („Didactica magna" cap. 31, 15. u. 33, 16): „An euch wende ich mich, ihr Theologen, an denen es, wie ich gar wohl voraussehe, sehr gelegen sein wird, ob mein Vorhaben (nämlich das Lehren in „leichter Faßlichkeit" und „Anschaulichkeit," insbesondere des „Einen Notwendigen!") durch euer Ansehen entweder gefördert oder aufgehalten wird. Wenn ihr lieber letzteres wollt, so erfüllt sich, was B. v. Clairvaux zu sagen pflegte: Christus hat keine ruchlosere Feinde als die, welche er um sich hat und welche unter ihnen den ersten Rang einnehmen. Aber ich hoffe Besseres

[1]) Daß eine gründliche, umfassende religiöse Erkenntnis, wenn auch nicht immer zum rechten Glauben oder zu einer Herzensgemeinschaft mit Jesu, so doch mindestens zu einem gewaltigen heilsamen Respekt vor dem Gotteswort führt, das bezeugen in Wort und Wandel mehrere unserer größten Denker und Dichter, so namentlich ein Kant, Lessing und Goethe. Einige beachtenswerte und weniger bekannte Belege hierfür: Kant schreibt (a. 1788) unter anderm an Jung-Stilling: „Auch darin thun Sie wohl, daß Sie Ihre einzige Beruhigung im Evangelio suchen; denn es ist die unversiegbare Quelle aller Wahrheiten, die, wenn die Vernunft ihr ganzes Feld ausgemessen hat, nirgend anders zu finden sind." Ähnlich Lessing im „Fragmentenstreite": „Was gehen einen Christen die Hypothesen, Erklärungen und Beweise an? Ihm ist es doch einmal da, das Christentum, das er so wahr, in dem er sich so selig fühlt. Wenn der Paralytikus die wohlthätigen Schläge des elektrischen Funkens erfährt: was kümmert es ihn, ob Hollet oder Franklin oder keiner von beiden recht hat." — „Ich besorge" (schreibt derselbe d. 9./1. 1771 an Mendelssohn) „nicht erst seit gestern, daß, indem ich gewisse Vorurteile weggeworfen, ich ein wenig zu viel weggeworfen habe, was ich werde wieder einholen müssen." Und Goethe in einem Gespräche mit Eckermann: „Echt und unecht sind bei Dingen der Bibel gar wunderliche Fragen. Was ist echt als das Unsterbliche, das mit der reinsten Vernunft und Natur in Harmonie steht und noch heute unserer höchsten Entwicklung dient? Ich halte die Evangelien, alle vier, für durchaus echt; denn es ist in ihnen der Abglanz einer Hoheit wirksam, die von der Person Christi ausging und die so göttlicher Art ist, wie nur je auf Erden das Göttliche erschienen. Ähnlich in „Dichtung und Wahrheit" VII: „Ich für meine Person halte die Bibel lieb und wert; denn fast ihr allein war ich meine sittliche Bildung schuldig."

und eurer Würde Angemesseneres von euch. Wenigstens möget ihr bedenken, daß der Herr Christus dem Petrus nicht allein seine Schafe, sondern auch seine Lämmlein zu weiden übergeben hat, und sein Lämmlein zuerst" (Joh. 21, 15). — „Es ist nicht mehr zu erwähnen, wie nötig darum eine Schule der Schulen, ein Collegium didacticum, wäre, das man irgendwo (Hochschule!) errichten müßte, oder für das wenigstens, falls keine Hoffnung mehr dazu da wäre, im Kreise der Gelehrten, die dazu bestimmt sind, die Ehre Gottes auch in dieser Weise zu fördern, mit Hintansetzung aller äußeren Vorteile im frommen Glauben Sorge zu tragen wäre."

Von derselben Überzeugung durchdrungen, stiftete A. H. Francke sein „Seminarium praeceptorum selectum." Er hatte allerdings, — wie später auch Herbart und etliche seiner Schüler in ihren „pädagogischen Seminaren", — nicht lediglich die pädagogische Ausbildung von Theologen, sondern überhaupt von Lehrern an höhern Schulen im Sinne.

„Mit großer Entschiedenheit fordert ferner auch J. G. Hamann eine sorgfältigere Vorbereitung der Theologen für ihr Amt; mit rückhaltloser Schärfe deckt er die Mängel ihrer Vorbildung auf: es fehle ihnen meist die tiefere Kenntnis der Menschenherzen (praktische Psychologie!) gründlicheres Wissen auf den Gebieten der Natur und Geschichte; daher seien ihre Zeugnisse meist ohne die wünschenswerte „lebendige Anschaulichkeit und faßliche Gründlichkeit." „Ach die Schwätzer an heiliger Stätte," so hören wir ihn wiederholt klagen — „und die rabbinischen Vorlesungen! „O wie oftmals Galle mir, oft Gelächter erregt hat euer Gerede" (Horatius). — „Was rühmen sich die Theologen der Schrift und was haben sie für Vorteils hierin vor den Juden, denen auch das anvertraut war, was Gott geredet hatte? An diesem Schlüssel der Erkenntnis fehlt es den bittersten Widersachern Christi nicht, und Paulus giebt seinen Landsleuten ein gutes Zeugnis ihres Eifers für das Gesetz der Gerechtigkeit. In der Kunst schriftmäßig zu denken, bleiben die Rabbiner unstreitig die Meister unserer Gottesgelehrten, aber es steht geschrieben und ist erfüllt, daß eben dieser Tisch ihnen zum Strick, zur Vergeltung und zu einem Falle werden mußte (Röm. 11, 9)" — (s. Schriften, Ausgabe Roth III. S. 252 ff.) „Klatschende Zimbeln religiöser und moralischer Leere!"[1]) so zürnt er einmal der theologischen Fakultät zu Königsberg, „ihr leidigen Ärzte mit dem Wasserglase statt des herrlichen Kelches, mit dem Stein der Weisen, statt des lebendigen Brots, mit der Schlange statt des Fisches! Mit Stroh geht ihr schwanger, Stoppeln gebäret ihr, Feuer wird euch mit eurem Mut verzehren,

---

[1]) Ähnlich auch Prof. Grau („Zur Inspirationslehre" S. 7): „Die heilige Schrift ist ein Geschichtsbuch. Und ich preise die Volksschule glückselig, die einen frommen und geschickten Lehrer der biblischen Geschichte hat. Die hat mehr als eine theologische Fakultät, in der gerade die Seele des Christentums durch die Ausdehnung anderer Führer erstickt wird, mehr als eine Gemeinde, die mit allzu geistreichen Predigten unterhalten wird. — Ich lese zwar selbst sowohl „alttestamentliche" als „neutestamentliche Theologie." Aber genau genommen giebt es die in der heiligen Schrift gar nicht, sondern wir Theologen, jenen Griechen verwandt, die nach Weisheit trachten, machen sie nur und mißhandeln dabei oft die heilige Schrift, weil sie nicht genug theologisch ist. Das Evangelium Alten und Neuen Testaments ist die Geschichte, nicht die Geschichte eines Volks oder irgend welcher Menschen, sondern die Geschichte unsers Gottes selbst, nämlich seiner erbarmenden Liebe, in der er sich der Menschheit angenommen und sie zum Heile geführt hat."

ihr Verräter der Geheimnisse der Majestät und der Menschheit!" (s. Schr. Bd. IV, S. 445.)

Mit besonderer Eindringlichkeit und Gründlichkeit zeigt auch F. W. Dörpfeld in seinem „Fundamentstück", wie nötig unseren Geistlichen die pädagogisch-technische Durchbildung, insbesondere die Vertrautheit mit der Psychologie und ihrer praktischen Verwertung sei, damit ihr mündliches und schriftliches Zeugnis vor allen Dingen leichte Faßlichkeit und eindringliche Lebendigkeit habe, ihr Konfirmandenunterricht fruchtbringender und ihr Vorbild für die Lehrer förderlicher werde. Treffend weist er auf entsprechende Forderungen eines Dr. Mager, v. Sallwürck ꝛc. hin.

In ähnlichem Geiste verlangt Trosien (a. a. O.) von den Geistlichen, bezw. den Religionslehrern an höhern Schulen — „außer der lautern Frömmigkeit" — umfassendste, wissenschaftliche Bildung (Vertrautheit mit der Geschichte und klassischen Litteratur älterer und neuerer Zeit!) und „hervorragendes pädagogisches Geschick." Die höhere Schule soll ihre Zöglinge befähigen, sich selbst und anderen Rechenschaft von ihrem Glauben abzulegen und in die eigentlichen Gründe desselben einzudringen. Der durch das Gymnasium gebildete Schüler soll einen Einblick gewinnen in die Entwicklung der vorchristlichen Welt, die auf das Erscheinen des Heilandes hindrängt, soll wissen, worin das absolut Neue besteht, das durch das Christentum in die Welt gekommen ist; er soll verstehen lernen, wie die neuen Ideen sich allmählich entwickeln und sich mit den Elementen der früheren Bildung verbinden und wie das Leben der Völker bis zur Gegenwart auf allen Gebieten von christlichen Anschauungen durchdrungen und beeinflußt wird. Wenn der Geschichtsschreiber J. v. Müller nach seinem eigenen Zeugnis dadurch zur Erkenntnis von dem göttlichen Ursprunge des Christentums gekommen ist, daß er gesehen hat, wie alle Tinten und Farben auf diese Sonne hinweisen und wie alle Strahlen von ihr ausgehen, so soll auch der Gymnasiast zu dieser Einsicht gelangen und selbst erkennen, daß das Erscheinen Christi im Mittelpunkt der geistigen Bewegung der Menschheit steht. So sehr auch mit demselben neues Leben in die Welt gekommen ist, so ist dasselbe doch vorbereitet, und der Schüler, der von dem λόγος σπερματικός hört, soll darauf hingewiesen werden, daß er solche σπέρματα in seinem Sophokles und Plato, in den griechischen und römischen Dichtern und Philosophen findet und daß, so sehr die Volksreligion und mit ihr die Moral in Verfall geriet, die Denker und Dichter des Altertums die Wahrheit ahnen und auf sie hinzuweisen beginnen. Noch wichtiger aber ist es, daß dem Jüngling in den Werken der Denker und Dichter des eigenen Volkes christlicher Geist gezeigt werde."

Entsprechenden Forderungen fügt Riehl (s. „Religiöse Studien eines Weltkindes") noch hinzu: „Der religiöse Lehrvortrag muß mehr die das Leben der Gegenwart bewegenden Erscheinungen (Socialistik!) berücksichtigen, wenn er von packender Gewalt sein will." — Ähnlich ein Wort J. Pauls: „Die Predigten sollten vorwiegend kasuell sein; sonst sind sie das allerlangweiligste und nutzloseste Gerede."

Ausnahmslos stimmen übrigens alle diese Zeugen darin überein, daß, wenn es zu einer tiefern, fruchtbarern Erfassung der Heilswahrheit kommen soll, dazu in die jugendlichen Herzen, die noch „einfältig", weniger verwirrt und verhärtet durch den Weltverkehr und das (aufblähende) Weltwissen, darum empfäng-

licher für die Kräfte des ewigen Lebens sind, der Grund gelegt werden müsse. „Die den Herrn früh e suchen, finden ihn" und halten ihn inniger fest. Diese Wahrheit bestätigt nachdrucksvoll das Zeugnis der Geschichte, indem es zeigt, daß alle Großen im Reiche Gottes, die vornehmsten und edelsten Hirten und Lehrer der Menschheit in der Jugendzeit erweckt und göttliches Leben freudig in sich aufgenommen haben, so ein Paulus (1. Tim. 1, 3), Timotheus, Basilius der Gr., Chrysostomus, Gregor von Nazionz, Augustin, Luther (dessen Mutter, nach Melanchthons Zeugnis, von lebendiger, auf die Kinder mächtig einwirkender Frömmigkeit war!) Melanchthon, Trotzendorf, Spener, Francke, Zinzendorf, Klopstock, Herder, E. M. Arndt ꝛc. In solchem Zeugnis erkennen wir die von Gott eingesetzte und festgestellte Regel und Ordnung; daran sind wir gebunden; Ausnahmen davon zu machen, ist Sache des Herrn, „bei dem kein Ding unmöglich ist."

Und nun wieder die Summa aus diesen Zeugnissen: Die Zöglinge unserer höhern Schulen müssen — als die zukünftigen Führer, Lehrer und Vorbilder unsers Volkes — vor allem mit einer gründlichen, umfassenden Erkenntnis der (die Heilslehre enthaltenden) Heilsgeschichte und sodann auch mit einem Schatze apologetischen Wissens, das seine Hauptquellen in der Geschichte und Naturkunde (bezw. der Litterotur!) den „Säulen der Religion," hat, ausgerüstet werden. Die Aspiranten des geistlichen Amtes (und des Religions-Lehramtes) sind — als die „Geistesboten," bestimmt und auserwählt für ein Volk, das fast mehr noch als das griechische zu St. Pauli Zeit „nach Weisheit trachtet," — auf der Hochschule anzuleiten, die genannten Wissensstoffe noch tiefer zu erfassen und sich die auf der praktischen Verwertung der Psychologie wesentlich beruhende Lehrkunst anzueignen —; kurz: sie müssen unter den Gebildeten unseres Volkes die Gebildetsten sein.[1])

[1]) Leider ist die Klage nicht unbegründet, „daß die tüchtigern Schüler einer guten Volksschule in der heiligen Geschichte besser bewandert sind als ein großer Teil unserer Geistlichen," die fast nur die „perikopischen Geschichten" sicher wissen. Ebenso berechtigt ist leider auch der Vorwurf, daß die Apologetik der meisten Vertreter des geistlichen Amtes allenfalls dem Bedürfnis der mittelmäßig, aber nicht dem der gründlicher Durchgebildeten in unserm Volke genügt. Die Schuld daran ist nicht sowohl den Theologen selbst, als vielmehr den Schulen, in welchen sie vorgebildet sind, beizumessen. Eine bemerkenswerte, rühmliche Ausnahme bilden durweg die Geistlichen, die etliche Jahre als Lehrer oder Direktoren an Volksschullehrer-Seminaren gewirkt haben (wie z. B. der bekannte, vor einigen Jahren heimgerufene Missionsinspektor Wongemann!). Sie hoben es — meist in den Seminarschulen — besser erlernt, durch zweckmäßige Verwertung des aus Geschichte, Naturkunde ꝛc. entnommenen Anschauungsmaterials Seelen zu wecken, zu gewinnen und zu fesseln. Zu beklagen ist es auch, daß wir noch kein für unsere höhern Schulen recht zu empfehlendes Lehrbuch der Profangeschichte haben, worin die Völkerhistorie (etwa nach den Anschauungen eines Joh. v. Müller und ähnlicher Forscher!) als eine Geschichte der göttlichen Gerechtigkeit und Barmherzigkeit, durchwaltet und gelenkt vom Jesuswillen (oder auch wie Schiller sagt, „als ein Weltgericht") deutlich erkannt werde. Ebenso fehlt es an einer Schrift, die ein klares Bild von den Fortschritten, Zielen, bezw. den verderblichen Irrtümern der sozialistischen Bewegung unserer Zeit giebt.

Wünschenswert wäre auch ein Buch, dos zeigt und ausführt, wie bedeutsame Erscheinungen der Natur als Gleichnisse der ewigen Wahrheiten, als Weckstimmen für unser inneres Leben zu erwarten sind (gemäß des bekannten Wortes: „Alles Vergäng-

Wir wollen es aber nicht bei Klagen und Wünschen bewenden lassen, und darum fragen wir endlich noch: Was können und sollen wir thun, damit der geistlichen Not und dem fort und fort wachsenden inneren Verderben in unserm Volke gesteuert werde? Eine Frage von höchster Wichtigkeit! Kurz sei die Antwort darauf! Wir entnehmen die Grundforderung derselben aus dem Munde des Herrn unserer Kirche und seiner Apostel. Es ist die bekannte Losung: „Ihr sollt Zeugen sein, rechtschaffene Zeugen in Wort und Werk!" — Vor allem auch im Gebet! Denn ein Mann thut uns not, der mit fester Hand eingreift und Wandel schafft in den jämmerlichen Zuständen unserer höhern Schulen, insbesondere auch der theologischen Fakultäten auf unsern Hochschulen. Es ist von jeher die Ordnung Gottes gewesen, „daß alles Große in der Welt durch das Genie und die Festigkeit eines Mannes (nicht durch Konzilien, Parlamente, Synoden ꝛc.!) bewirkt worden, der gegen die Vorurteile und langgewohnten Irrungen der Menge ankämpfte." Wenn die Not größer und größer und immer schmerzlicher empfunden worden, dann erweckt der Menschenlenker in Menschenseelen die Sehnsucht nach einem geistesmächtigen Helfer, und, von den Erweckten ersehnt und erbeten, erscheint er endlich und richtet sein Werk aus (so der Welterlöser selbst, so auch ein Luther, ein Comenius, ein Spener ꝛc. — vielleicht auch ein Bismarck!). Es ist wahr geredet: „Gott regiert die Welt durch die Bitten seiner Kinder." — Da solch Sehnen und Bitten —, wie oben gezeigt —, schon seit langem in vielen großen und edeln Herzen lebendig geworden, so dürfen wir hoffen, daß die Zeit des erwünschten Wandels nicht weit sei.

Schließen wir uns ihrem Sehnen und Bitten an, und wer die Gabe hat, der versäume dabei auch nicht, rückhaltlos, mündlich und schriftlich, (in Versammlungen, Zeitschriften, Tageblättern ꝛc.!) auf den Krebsschaden, an dem das innere Leben unsers Volkes kranket, hinzuweisen, damit die „maßgebenden Persönlichkeiten," insbesondere diejenigen, denen die Schulleitung anvertraut ist, mehr und mehr genötigt werden, darauf zu achten und den nötigen Reformen zunächst wenigstens freien Raum zu verschaffen! Denn leider werden wir noch oft genug an die Klage Hamanns (Schriften B. VII. S. 59) erinnert: „Kirchen- und Schulwesen haben, wie Kreaturen und Mißgeburten des Staates und der Vernunft, sich beiden oft ebenso niederträchtig verkauft und dieselben verraten; Philosophie und Politik haben zu allen ihren gemeinschaftlichen Täuschungen

liche ist ein Gleichnis nach dem Vorbilde des heiligen Christus und auch eines Joh. Arnd in seinen „Vier Büchern vom wahren Christentum"!) Dringend empfehlenswert ist es sodann auch, daß die theologischen Fakultäten unserer Hochschulen bei der tiefern Einführung in die Apologetik die Schriften Hamanns, eines der bedeutendsten und geistbegabtesten Apologeten und Propheten unsers Volks (nach dem Vorgange der Professoren Vilmar, v. Hofmann und Grau!) benutzen möchten. Denn niemand hat die dem gegenwärtigen Geschlecht so verderblichen „kräftigen Irrtümer", die ihre Stützen häufig bei Kant, Lessing u. a. suchen, so gründlich und schlagend widerlegt als Hamann. Ihm ist es vor andern gegeben, „den poetischen und philosophischen Geist der Nation mit den Urgedanken des Christentums zu durchdringen," „uns Vorahnungen des Guten, das da kommen soll" (Goethe) darzubieten und uns die Waffen werter und handlicher zum Gebrauch zu machen, von denen St. Paulus rühmt: „Sie sind mächtig zu zerstören alle Bollwerke und Vernunftschlüsse und alle Höhen, die sich gegen die Wahrheit Gottes auflehnen." (2. Kor. 10, 4. 5.)

und Gewaltthätigkeiten das Schwert des Aberglaubens und den Schild des Unglaubens nötig gehabt, und sowohl durch ihre Liebe als durch ihren Haß die Dogmatik ärger gemißhandelt, denn Amnon die Schwester seines Bruders Absalom."

Die Forderung des Herrn und seiner Apostel: „Ihr sollt zeugen!" hat aber noch eine weitergehende Bedeutung. Denn alle, die durch die Gnade Gottes im Glauben stehen, sind sein „königliches Priestertum" (1. Petri 2, 9. Off. 1, 6 und 5, 10) und bilden die Gemeinde, die in Wort und Wandel Träger und Verkündiger der ewigen Wahrheit, Zeuge und Wegbereiter des Herrn Jesu sein soll. „Das Amt des Zeugens soll in der Gemeinde aufgehen, nicht die Gemeinde im Amt." (Grau). Der Geist wehet, wo er will; und bindet sich nicht an die von Menschen ausgeteilten Ämter. Jeder Gläubige soll die Gabe des Geistes, die ihm geworden, — sei es die Gabe, erwecklich zu reden („der Geist der Weisheit" 1. Kor. 14, 29) oder die Gabe, „Geister zu unterscheiden", (d. i. der Geist der Kritik) anwenden, „sich derselben fleißigen," d. i. sich mühen, sich durch treuen Gebrauch immer tüchtiger zu machen, „daß die Gemeinde dadurch gebessert werde." Die heilige Pflicht der „geistlichen Obern" muß allerdings bleiben, darauf zu achten, „daß alles ordentlich zugehe." „Denn Gott ist nicht ein Gott der Unordnung, sondern des Friedens."

Allerdings sind wir uns des freudig bewußt, daß unsere evangelische Kirche, nach der ausdrücklichen und schriftgemäßen Erklärung der Augustana (sowie des Dr. M. Luther u. a. Väter!), Rechte und Pflichten des „allgemeinen Priestertums" nicht nur anerkennt, sondern auch hie und da deren Ausführung begünstigt.[1]) Aber — das müssen wir beschönt gestehen — wie war die Entfaltung des gottesdienstlichen Lebens in den apostolischen Gemeinden, namentlich in der Korinthischen, bereits eine viel freiere als bei uns; und sie wird von St. Paulus keineswegs getadelt, sondern vielmehr empfohlen (1. Kor. 14) —, also auch uns als ein Vorbild vorgehalten, dem wir, selbstverständlich mit Rücksicht auf die Verhältnisse unserer Zeit, nachzueifern haben. Zweifellos erfordern die bedrohlichen Zeichen unserer Zeit, daß mit der Lehre vom „allgemeinen Priestertum" und deren Durchführung mehr Ernst gemacht werde.

Wie leicht ist es — das wäre dieses Orts noch besonders hervorzuheben — Lehrern, durch ihre Schüler die Herzen der Eltern zu gewinnen und heilsam

---

[1]) Ein erfreulicher Beleg hiefür: In Königsberg i. Pr. lebte vor etlichen Jahren ein wackerer Handwerksmeister, der in hohem Maße die Gabe der erwecklichen Rede hatte. Ihm wurde seitens des Konsistoriums gestattet, in seinem Hause Glaubensgenossen zu versammeln und sie durch Schriftauslegung, Mahnung und Gebet zu erbauen. Diese Versammlungen waren bald sehr zahlreich besucht und haben segensvoll gewirkt. Der treue Mann hat nach seinem Tode ihm ähnliche Nachfolger gefunden, die immer noch in demselben Hause sonntäglich große Scharen erweckter Christen zu gemeinsamer Erbauung um sich sammeln. Es ist die in Königsberg wohlbekannte „Zionsgemeinde." Nicht selten bittet sie auch wackere Geistliche, in ihren Versammlungen Ansprachen zu halten. Unlängst äußerte ein solcher erfreut: „Es ist herzerhebend, vor diesen Leuten zu zeugen. Man merkt es an ihren Angesichtern, an dem Glanze ihrer Augen und am Lächeln um ihre Lippen, daß sie alles inniger, seliger fühlen als die große Menge in unsern Kirchen." Darauf erwiderte einer aus der Gemeinde: „Das ist ja ganz natürlich; denn die meisten hier stehen mit Gottes Hülfe im Glauben, und durch diese werden die andern angerührt, bewegt, wie in einem einheitlichen Zuge mit fortgerissen —, und alle insgesamt merken es, daß es sich um Großes und Ewiges handelt."

auf diese einzuwirken! Familienväter und -Mütter bringen kaum jemanden ein größeres Vertrauen entgegen, als einem Lehrer, den sie als einen treuen Freund, Liebhaber und Seelsorger ihrer Kinder kennen gelernt haben. Wie segensvoll kann ein solcher Lehrer bei Hausbesuchen und „Elternabenden", die erfreulicherweise schon hie und da ins Leben gerufen sind, auf das innere Leben in seiner Schulsozietät einwirken! Erfahrungsmäßig und sozusagen selbstverständlich ist es, daß bei solchen Gelegenheiten die anziehendsten, fesselndsten Themata, die aus der Religion und Morallehre entnommenen sind; — sie müssen allerdings nicht taktlos „bei den Haaren herbeigezogen" sein. — W. H. Riehl bezeugt (s. „Religiöse Studien eines Weltkindes"), daß er bei „seinen in fast allen Gegenden Deutschlands gehaltenen Vorträgen stets die gespanntesten Zuhörer gehabt habe, wenn er auf das Gebiet der Religion gekommen sei."

Ach, daß es uns ein heiliger Ernst damit wäre! Denn es handelt sich um ein Großes, kurz gesagt, um die allerhöchste Aufgabe, die unserm Volke geworden, also um die Erhöhung oder Verwerfung desselben! Unserm Volke ist, als dem „Volke der Reformation", vor andern die Hut des Gotteswortes und die Ausbreitung desselben anvertraut; es soll ein „Lehr- und Missionsvolk unter den andern Geschlechtern sein". „Nach seiner ursprünglichen Beanlagung und seiner ganzen geschichtlichen Entwicklung hat es den Beruf, ein Hüter zu sein unter den Völkern für Zucht und Sitte, für Gerechtigkeit und für Hingebung, für Dichtung und Wissenschaft in ihrer stillen Innerlichkeit und für den Glauben der christlichen Kirche in seiner weltüberwindenden Herrlichkeit" (Vilmar). „Wie Deutschland geographisch am Leibe des europäisch-christlichen Staatensystems das Herz bildet, so kann man dem deutschen Volke auch in der christlichen Völkergemeinschaft geradezu die Verrichtung des Herzens, das Geschäft der Blutbereitung, zuschreiben." Wenn Bunsen die deutsche Nation „das Israel des Neuen Bundes" nennt, so greift er mit dieser Bezeichnung allerdings zu weit, denn die gesamte Christenheit ist „das Israel des Neuen Bundes." Er hätte wohl treffender gesagt: Dem deutschen Volke ist im „Israel des Neuen Bundes" die Führerschaft zugewiesen, wie dem Stamme Juda im Israel des Alten Bundes. Für diesen seinen hohen Beruf hat Gott auch unser Volk mit den dazu nötigen Gaben reichlich ausgerüstet; denn es ist vor andern Nationen ausgezeichnet mit Innigkeit und Tiefsinn im Denken und Dichten, mit Lehrgeschicklichkeit und Lehrfreudigkeit, mit der Sprachengabe, (die den Geist der Sprache anderer Völker in seiner Tiefe erfaßt!) und mit nachhaltiger Kraft. Daher im deutschen Volke — bekanntermaßen — die ansehnliche Reihe trefflichster Lehrer, die meisten und verhältnismäßig besten Bibelübersetzungen sowie die meisten und innigsten Kirchenlieder!

Wenden wir also allen Fleiß daran, daß wir halten, was wir haben, daß wir fördern und gewinnen, was wir fördern und gewinnen sollen; — sonst ist zu befürchten, daß der große Völkerhirte und Weltrichter bald kommen, und „unsern Leuchter umstoßen," Zeugenamt und Führerkrone, die uns gegeben, von uns nehmen und einem würdigern bessern Volke zuweisen werde, „das die erwünschte Frucht bringe zu seiner Zeit." L. in K.

Kleine Chronik.

1. Konferenz der evangelischen Geistlichen, Presbyter und Lehrer des Synodalbezirks Dortmund.

Je mehr die Schäden unserer Zeit die vereinte Gegenwirkung aller Volksfreunde fordern, um so dringender geboten ist die gegenseitige Fühlung und der immer engere Zusammenschluß sonderlich derer, welche in erster Linie zur Pflege der Volksseele berufen sind, der Geistlichen, Presbyter und Lehrer.

Unter diesem Gesichtspunkt stand auch die Konferenz, welche am Mittwoch, den 4. März im Gartensaale des Kölnischen Hofes unter dem Vorsitze des Herrn Superintendenten Schlett-Brechten tagte.

Dieselbe wurde mit der ersten Strophe des Liedes: „O Haupt voll Blut und Wunden," sowie mit einem Gebete des Herrn Vorsitzenden eröffnet, in welchem derselbe den Segen Gottes für die Beratung erflehte. Sodann begrüßte derselbe die sehr zahlreich Erschienenen, insbesondere die geladenen Ehrengäste, den Vertreter des Königlichen Konsistoriums, Herrn Konsistorialrat Kriebitz, Herrn Ersten Staatsanwalt Haarmann sowie Herrn Kreisschulinspektor Schreff. Nach einem von dem Lehrergesangverein der Konferenz Brechten unter Leitung des Herrn Lehrer Stein-Brakel vorgetragenen Chorgesang erteilte der Vorsitzende dem Referenten, Herrn Pastor Burgbacher-Dorstfeld das Wort zu seinem Vortrage: *Die überhandnehmende Vergnügungssucht, ein Krebsschaden am Leibe unseres Volkes; warum muß und wie kann er geheilt werden?* Gewiß ein sehr zeitgemäßes Thema, welches der Herr Referent in ein- und einhalbstündigem musterhaften, bald mit dem ihm eigenen Humor gewürzten, bald von tiefem sittlichen Pathos getragenen Vortrage behandelte. Dem Vortrage lagen folgende Leitsätze zu Grunde:

1. Der Drang nach Freude im Menschenherzen stammt von dem seligen Schöpfer, hat also durchaus seine Berechtigung, aber der von Gott durch die Sünde getrennte Mensch sucht seine Freude außer Gott, d. h. in der Welt — jedoch vergebens, daher die Vergnügungs*sucht*.
2. Diese Sucht nach Vergnügen wächst in unsern Tagen immer gefahrdrohender infolge der mehr und mehr um sich greifenden materialistischen Weltanschauung und findet ihre Nahrung in der übermäßig großen Zahl der Vergnügungsstätten und in dem Vereinswesen unserer Zeit.
3. Sie lähmt das Pflichtbewußtsein, bringt in böse Versuchungen und führt den Menschen immer weiter ab von Gott, d. h. sie macht ihn unempfänglich für wahre Freude und untüchtig für die ewige Seligkeit.
4. Sie hat die schwersten socialen und sittlichen Schäden im Gefolge, denn sie ist die Wurzel der Alkoholpest, der Sonntagsentheiligung und der Unsittlichkeit.

Insbesondere:

5. Sie zerstört das Familienleben, hindert das christliche Gemeindeleben, entnervt das Volk und bereitet dem Umsturz die Bahn.
6. Die Heilung dieses Schadens ist um so schwerer, als der materialistische Zeitgeist, der zugleich der Geist des alten Menschen ist, in einer gottentfremdeten Presse seine mächtige Vertreterin findet.
7. Dennoch muß die Heilung im Interesse des Fortganges des Reiches Gottes auf Erden, wie der Erhaltung unserer vaterländischen Größe mit allen erlaubten Mitteln versucht werden, wozu *alle* mitzuhelfen verpflichtet sind.

8. Der Einzelne muß sich bestreben, durch Einfachheit und Mäßigkeit den andern voranzuleuchten, er muß gemäß der apostolischen Mahnung: freuet euch in dem Herrn allewege! immer mehr zur Erfahrung der wahren Freude durchdringen und durch Wort und Wandel auch andere zu dieser wahren Freude führen; hierbei ist von besonderer Wichtigkeit die Pflege des christlichen Familienlebens.
9. Die Schule muß mithelfen durch gesteigerte sittlich-religiöse Einwirkung auf das einzelne Kind, die nach Möglichkeit auch über die Schulentlassung fortzudauern hat, durch Darbietung guter Bücher, durch Weckung der Freude an der Natur, durch Anleitung zu edler Erholung u. a.
10. Die Kirche muß durch ihre Organe in freimütigem Zeugnis den Schaden aufdecken, das Volksleben mit den Heilungskräften des göttlichen Wortes erfüllen, die Arbeit an der gefährdeten Volksseele in allerorten zu erbauenden Gemeindehäusern besser organisieren und kräftiger in die Hand nehmen, endlich durch Anträge an die staatlichen und kommunalen Behörden eine Einschränkung der Vergnügungssucht anstreben.
11. Die staatlichen und kommunalen Behörden haben die Pflicht, ohne Rücksicht auf die verderbte öffentliche Meinung kraft ihres göttlichen Rechtes als christliche Obrigkeit durch gesetzliche Maßnahmen — wie z. B. durch erhöhte Fürsorge für Beschaffung gesunder Wohnungen, durch schärfere Gesetze gegen Unsittlichkeit und Trunksucht, durch gesetzliche Regelung der brennenden Jugendfrage, durch thatkräftig fortgesetzte Einschränkung der Vergnügungsstätten, durch strenge Durchführung der Polizeistunden mit gerechter Anwendung auf geschlossene Gesellschaften, durch sparsame Erlaubniserteilung zu öffentlichen Festfeiern, durch möglichst hohe Besteuerung der Lustbarkeiten u. a. — der volksverderbenden Vergnügungssucht zu wehren.
12. Alle die vorgenannten Kräfte müssen sich zusammenschließen, um unterstützt von freien Vereinigungen durch Errichtung von gesunden Erholungsstätten wie durch Veranstaltung von edlen Festfeiern das unzweifelhaft vorhandene und berechtigte Erholungsbedürfnis des Volkes zu befriedigen.

Der Herr Vorsitzende stattete dem Herrn Referenten noch einmal den Dank der Versammlung, den diese schon durch reichen Beifall zu erkennen gegeben hatte, mit warmen Worten ab. In der Debatte wurde besonders noch darauf hingewiesen, daß, wenn man beim Volke die Vergnügungssucht bekämpfen wolle, vor allem die höheren Stände mit einem bessern Beispiele vorangehen sollten, und sodann daß auf die Pflege der Jugend- und Volksspiele, auf die Heranziehung der Gebildeten zu den Volksunterhaltungsabenden mehr Gewicht gelegt werden müsse. — Wir empfehlen diese Konferenzeinrichtung sehr zur Nachachtung.

2. Professor Harnack über historische Kritik an dem Bilde Jesu.

Trotz alles Aufzeigens des Zeitgeschichtlichen in der Erscheinung Jesu würde sein Lebensbild doch nur dann etwas an seiner Giltigkeit und Kraft verlieren, wenn sich nachweisen ließe, daß nur der Kern der Erscheinung und der Sinn und der eigentliche Treffpunkt der Reden ein anderer geworden ist. Ich kann nicht finden, daß die geschichtliche Kritik daran irgend etwas geändert hat. Dasselbe gilt von seinem Selbstzeugnis. Ja, wenn die geschichtliche Forschung nach-

gewiesen hätte, daß er ein apokalyptischer Schwärmer oder ein Träumer gewesen ist, dessen Wort und Bild erst durch die Sublimierungen der Folgezeit auf die Höhe seiner Absichten und erhabener Gedanken gebracht worden sei, dann stände es anders. Aber wer hat das nachgewiesen und wer könnte es nachweisen? Außer den vier geschriebenen Evangelien besitzen wir noch ein fünftes, ungeschriebenes, und es spricht in mancher Hinsicht deutlicher und eindrucksvoller als die vier anderen — ich meine das Gesamtzeugnis der christlichen Urgemeinde. Aus ihm können wir entnehmen, was der durchschlagende Eindruck dieser Person gewesen ist und in welcher Richtung seine Jünger sein Wort und Selbstzeugnis verstanden haben. Gewiß — auch seine Kleider sind vererbt worden; aber die schlichten und großen Grundwahrheiten, für die er eingetreten ist, das persönliche Opfer, das er gebracht hat, und der Sieg im Tode, sie sind das neue Leben seiner Gemeinde geworden, und wenn der Apostel Paulus Röm. 8 dieses Leben als ein Leben im Geist und Kor. 13 als ein Leben in der Liebe mit göttlicher Kraft geschildert hat, so gab er nur wieder, was ihm an seinem Herrn Jesus Christus aufgegangen war. An diesem Thatbestande vermag keine geschichtliche Kritik etwas zu ändern; sie kann ihn nur reiner ans Licht stellen und unsere Ehrfurcht vor dem Göttlichen, das an einem Sohne Abrahams inmitten einer engen Welt und unter Schutt und Trümmern aufgegangen ist, steigern. Der schlichte Bibelleser soll nur fortfahren, die Evangelien so zu lesen, wie er sie bisher gelesen hat; denn auch der Kritiker vermag sie schließlich nicht anders zu lesen. Was jener für ihren eigentlichen Kern- und Treffpunkt hält, das muß auch dieser als solchen anerkennen.

(Aus dem Vortrag „Das Christentum und die Geschichte" von D. Adolf Harnack. 3. Aufl. Leipzig 1896, Hinrichs. 20 S. 50 Pf.)

---

3. O. Funcke über religiöse Erziehung.

O. Funcke, der bekannte Bremer Pastor, hat im vorigen Jahre ein neues köstliches Buch herausgegeben, das wir hiermit den Lesern des Schulblattes bestens empfehlen. Es führt den Titel: „Wie man glücklich wird und glücklich macht" (4 M.) und enthält unter andern auch eine Reihe trefflicher Aufsätze über „Die Erziehung unsrer Jugend zur christlichen Freiheit." Aus einem dieser Aufsätze, überschrieben „Die religiöse Seite der Erziehung", sei das folgende hier mitgeteilt.

„Über die religiöse Unterweisung und Beeinflussung — heißt es S. 316 — will ich nur Andeutungen machen .... daß nicht die Inspirationslehre, auch nicht die Lehre vom menschlichen Verderben an die Spitze gestellt werden müssen, sondern die lebendige und leibhaftige Person Jesu Christi, in dem der Vater uns erschienen ist, uns geliebet und zu seinen Kindern gemacht hat, — darin sind die tiefer blickenden Christen unserer Zeit wohl alle einig.[1]) Die Person Jesu

[1]) Dazu macht der Verf. noch folgende Anmerkung: Wenn man die Jugend lehrt, daß die ganze Bibel vom ersten bis letzten Blatt „Gottes Wort" sei, alles von gleichem Wert, alles göttlich inspiriert, — wenn man sie lehrt, daß mit diesem „Glauben an die Bibel" alles stehe und falle, und daß also jeder Zweifel an irgend welchen in der Bibel berichteten Thatsachen ein Abfall vom Glauben sei, — so werden die also Gelehrten an allem verzweifeln und das ganze Evangelium hinter sich werfen, wenn ihnen jener Glaube erschüttert wird. Bei welchem denkenden und forschenden Menschen unserer Zeit wird aber diese Erschütterung (mag sie auch nur zeitweilig sein) nicht stattfinden?

Christi muß alles beherrschen: Ihn anbeten, Ihn im liebenden Glauben umfassen, Ihm dienen und folgen, Ihm das Herz geben, das ist christliches Leben. In sein heiliges Bild verklärt zu werden, das ist das christliche Ideal. Traurig ist es, wenn der Jugend das vermeintliche Christentum vor Augen steht als eine lange Reihe von Lehren, von Dogmen und moralischen Forderungen. Das schafft nur Mutlosigkeit und Verwirrung. Einheit nur schafft Einfalt.

Also, von der Person des Erlösers aus muß alles Einzelne ins Licht gestellt werden. Nicht ohne Bangigkeit füge ich hinzu: Man hüte sich doch auch hier vor Fanatismus! Man unterscheide doch das Wesentliche von dem Unwesentlichen! Der Reformierte z. B. muß natürlich die ihm anvertraute Jugend seine Anschauung vom heil. Abendmahl, — der überzeugungstreue Lutheraner muß seine Anschauung von der Kindertaufe lehren. Aber bei diesen und andern Unterscheidungslehren soll man doch gleich beifügen, daß es je und je viele gottinnige und hocherleuchtete Christen gegeben hat, die von den hier beschlossenen Geheimnissen anders dachten. Man treibt ein gefährliches Spiel, wenn man diese Lehren, worüber auch unter den gottbegnadetsten Christen sehr verschiedene Auffassungen herrschten und herrschen, mit dem Glauben an den überweltlichen Christus, den Gottessohn und Weltheiland, solidarisch macht. Vielleicht wohnt schon im Nachbarhause der Mann, dessen Christentum deinem Sohne mehr imponiert als dein eignes, der aber über die Art der Gegenwart Christi im Abendmahl anders denkt als du. Willst du nun deinem Sohne sagen: „Der ist kein rechter Christ," so beschwörst du in ihm einen Kampf herauf, dessen Resultat sein wird, daß entweder dein Sohn an deinem Christentum zweifelt, oder aber, daß er in das Fahrwasser hineingezogen wird, worüber geschrieben steht: „Was ist Wahrheit?" Ich habe auf diesem Gebiete erschütternde Erfahrungen gemacht.

Vollends heillos ist es, wenn man das Evangelium mit irgend einem politischen oder socialen Parteistandpunkt verquickt . . . . .

Von grundlegender Bedeutung ist ferner, daß wir die Jugend zur rechten Erkenntnis der Sünde und zur rechten Stellungnahme gegen die Sünde bringen. Auch hier muß ich gerade die ernsten Christen vor Einseitigkeit und Übertriebenheit warnen. Daß wir der Jugend die Sünde als das Verderben, als das höchste, ja schließlich als das-einzige Verderben, — daß wir ihr den Dienst der Sünde als die wahre Sklaverei darzustellen haben, — daß wir ferner, um das richtig zu können, selbst als solche erscheinen müssen, die vor nichts so zittern als vor der Sünde, — das ist ein Punkt, in dem wir gewiß alle eins sind. Meine, durch schmerzliche Erfahrungen festgestellte Meinung ist aber, daß gerade in christlichen Kreisen viel dadurch gefehlt wird, daß man die Lehre von dem allgemeinen sündlichen Verderben in einer so krassen und übertriebenen Weise vorträgt, daß die Jugend nur dadurch abgestoßen wird und sich ungläubig und unwillig davon abwendet. Man sollte hier vorsichtig zu Wege gehen und bei der Schilderung des fleischlichen und selbstsüchtigen Wesens der menschlichen Natur doch nicht vergessen, daß das Ebenbild Gottes im Menschen nicht ausgelöscht, daß auch jetzt noch eine tiefe Empfänglichkeit und Sehnsucht nach Gott und göttlichem Leben geblieben ist.

Daß der Grund des Herzens verderbt ist, und daß die Selbstsucht in der Seele regiert, soll gewiß nicht verschwiegen werden; ebenso wenig dies, daß auch die Besten und Frömmsten, trotz allen sehnsuchtsvollen Geschreies nach Gott total unfähig sind, wirklich und im vollen Sinn zum Lichte durchzudringen. Aber

diese erschütternde Wahrheit, daß „das ganze Herz krank und das ganze Haupt matt“ ist, soll man erst bei gegebener Gelegenheit in die Herzen pflanzen. Um durch ein Beispiel klar zu machen, was ich sagen will, so soll man, wenn uns bei unsrer Jugend der Neid begegnet, ihr zeigen, welch eine häßliche Giftpflanze das ist und wie diese Pflanze auf einen vergifteten Boden zurückweist. Ich sehe den Knaben traurig stehen, weil er den Neid gegen seinen Mitschüler, der ihn überflügelt und den er doch einst so geliebt hat, in sich entdeckt. Ich sehe, wie er ritterlich dagegen kämpft, und dennoch, bald kommt die Gelegenheit, da zeigt sich die Giftpflanze aufs neue. Nun kann man leicht zeigen, wie böse das Herz ist, ja daß wir verloren sind, wenn nicht Gott ein Wunder seiner Gnade an uns thut, und daß kein Gebet vernünftiger und notwendiger ist als dieses: „Schaffe in mir, Gott, ein reines Herz und gieb mir einen neuen gewissen Geist!“ Schädlich aber wirkt es, wenn man von der Sklaverei der Sünde in schauervollen Worten redet, ehe diese Sklaverei im eigenen Busen entdeckt wird.

Es ist ja keinem Zweifel unterworfen, daß nie ein Mensch die Herrlichkeit des Heiles in Christo ganz und voll erfassen wird, der nicht zuvor die Tiefen des Unheiles in der eignen Brust schmerzlich erkannt hat. Aber der Herr führt auch hier in der Regel von Stufe zu Stufe. Wir müssen nicht so viel machen wollen. Damit verderben zahllose christliche Eltern alles. Wir — so viel von uns zu einem gesunden und freudigen Christentum gekommen sind, sollen doch stets denken und uns darauf besinnen, wie das geschehen ist. Dann werden wir gewiß allerlei Treiberei und Übertriebenheit den Abschied geben, die Geduld walten lassen und dem Herrn und seinem Geist das Beste überlassen. Wenn man immer drängt, so erweckt man gerade die Opposition, zu der der thatkräftigste und tüchtigste Teil der Jugend ohnedies schon nur zu sehr geneigt ist.

Das gilt also auch in Betreff der Bekehrung. Von bekehrten Kindern mag ich überall nichts hören; mir ist gerade nach dieser Seite die „Heilsarmee“ (ich würde lieber sagen: die „Unheilsarmee“) besonders widerwärtig. Aber wir haben auch in unserm protestantischen Deutschland Leute genug, die damit sympathisieren. Letzthin erzählte mir ein Mann, dessen warmes Christentum ich durchaus nicht bezweifle, sein achtjähriger Sohn sei seit fünf Monaten gründlich bekehrt; er spiele nicht mehr mit andern Kindern, verachte alles, was weltlich sei, und ringe mit Gott um die Seelen der Heiden. Mir entfuhr das Wort: „Gott sei Dank, daß das nicht mein Sohn ist!“ Es war vielleicht unhöflich, daß ich das sagte. Aber auch heute noch denke ich so und (wie wenig man auch in manchen Dingen weiß, was man noch einmal alles denken wird) — hierüber werde ich immer so denken.

Anders stellt sich natürlich die Sache bei der heranwachsenden und herangewachsenen Jugend. Aber dennoch habe ich noch nie gesehen, daß durch das ewige Drängen auf Bekehrung ein gesundes christliches Leben geweckt worden wäre; wohl aber wurden dadurch Menschen gebildet, denen das ganze Christentum widerwärtig geworden war und die ihm dann auch den Rücken wandten, sobald sie das elterliche Haus verließen und „frei“ wurden.

Eben dies halte ich für das Traurige, wenn die Kinder erst frei werden außer dem Hause. Es ist schrecklich, wenn die Jugend denkt, überall wehe Freiheitsluft, nur nicht da, wo ihre Erzieher sind. Es ist schrecklich, wenn den jungen Leuten

Erzieher und Unterdrücker nahezu dasselbe bedeuten. Wir sollen — wie ich schon andeutete — unsern jungen Leuten das Elternhaus als ein Paradies der Freiheit und der Freude gestalten. Dann werden sie in der Regel nachher auch außerhalb desselben in demselbigen Geiste beharren."[1] Ph.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Übersicht über die neueste Litteratur des Religionsunterrichts.[2]

C. Bibellesen, Kirchenlied, Kirchengeschichte und biblische Geographie.

1. a) **Handreichung für die Bibellesestunden** in der Volks- und Mittelschule. Von **Martin Böttcher.** II. Teil: Neues Testament. Bielefeld und Leipzig 1894, Velhagen & Klasing. 211 S. Pr. 2,20 M.
   b) **Achtzig Bibelabschnitte.** Eine schulgemäße Auslegung für Lehrer u. Seminaristen. Von **Fr. Bamberg,** I. Lehrer. I. Teil: Das Alte Testament. Gotha 1895, Schlößmann. 136 S. Pr. 1,60 M.
   c) **Die Bergpredigt,** das Gesetz des Reiches Gottes, der Spiegel jedes Christen, kurz und schulgemäß erklärt. Von **Presting,** Königl. Seminardirektor. Gotha 1894, Schlößmann. 36 S. Pr. 0,40 M.
2. a) **Pädagogische Bibliothek.** XVIII. Band. Präparationen über vierzig Kernlieder der evangelischen Kirche mit einem Anhange, enthaltend Bilder aus der Geschichte der kirchlichen Dichtung. Für die Oberstufe der Volksschule und für Mittelschulen ausgeführt. Von **F. Passarge,** Mittelschullehrer. Hannover 1894, Carl Meyer. 216 S. Pr. 2 M.
   b) **Kleine Liederkunde.** Hülfsbüchlein bei der Behandlung des evangelischen Kirchenliedes. Von **Karl Kühn,** Lehrer in Grüne. Gütersloh, C. Bertelsmann. 118 S. Pr. 0,50 M.
3. a) **Evangelisches Religionsbuch** zum Gebrauche in Lehrerseminaren und für Volksschullehrer. III. Teil: Kirchengeschichte und Erklärung von 38 Kirchenliedern. Von **Rudolf Stolzenburg,** Kgl Seminardir. in Sagan. Gotha 1893, Thienemann. 120 S. Pr. broich. 1,40 M.; geb. 1,60 M.
   b) **Die Kirchengeschichte in der Volksschule.** Thesen u. Vortrag. Von **Habermas,** Königl. Seminaroberlehrer zu Hilchenbach. Zu beziehen vom Herausgeber 1895. 16 S.
4. a) **Biblische Geographie** in chronologischer Folge. Ein Hilfsbuch für den biblischen Unterricht. Bearbeitet von **Otto Zuck.** Mit Abbildungen und Karten. Dresden 1895, G. Kühtmann. 80 S. Pr. brosch. 2,50 M.; geb. 3 M.
   b) **Eine Osterreise nach Jerusalem** über Ägypten und Griechenland. Von D. **Bernhard Rogge,** Kgl. Hofprediger in Potsdam. Anhang. Eine Osterpredigt in Jerusalem. Mit vielen Text- und Vollbildern. Hannover 1896, Carl Meyer. 130 S. Pr. geh. 2,50 M.; im Geschenksband 4 M.

1. Gewiß soll **„Bibellesen"** in der Schule gepflegt, d. h. die Schüler angeleitet werden, die heilige Schrift selbständig und verständnisvoll zu gebrauchen — ich fürchte aber, daß man in den meisten Fällen nicht sehr über eine äußere Abfindung mit dieser Aufgabe hinwegkommt, abgesehen von einzelnen Eindrücken, die vom Schriftwort haften bleiben mögen, ein Gewinn, der aber ebenso gut schon bei der biblischen Geschichte und der Spruchbehandlung mit abfallen kann. Man überschätzt, wie mir scheint, das Apper-

[1] Anm. des Herausgebers. Ich habe mir erlaubt diesen letzten Abschnitt extra zu sperren. Mir scheint das ein Gedanke von ganz hervorragender Wichtigkeit und Tragweite zu sein und ich bitte alle Leser, denselben recht nachdrücklich weiter zu geben, besonders in gewissen christlichen Kreisen!

[2] Vgl. Januarnummer S. 52 und Märznummer S. 126.

ceptionsvermögen unserer Schüler in Bezug auf die tiefen und fremdartigen Gedankengänge und Ausdrucksweisen der Propheten und Apostel oder unterschätzt die Schwierigkeiten, die schon an und für sich in der sachgemäßen Deutung und Verwertung der biblischen Lehr- und Lesestücke liegen. Jedenfalls muß das seinem Zweck wirklich entsprechende Handbuch zum Bibellesen wohl erst noch geschrieben werden; außer Thrändorfs Präparationen zu ausgewählten prophetischen Abschnitten in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik ist mir noch keine Arbeit bekannt, die diesen hohen Dienst in der rechten Weise leistete. Den Lehrer will ich als vollkommenen Meister preisen, der imstande ist, seinen Schülern zusammenhängende oder auch einzelne Lehrabschnitte des Alten und Neuen Testaments wirklich nahe zu bringen, sie ihnen für Erkenntnis und Lebensführung fruchtbar zu vermitteln! Das geht noch weit über Katechismusbehandlung hinaus.

Martin Böttchers Handreichung für die Bibellesestunden ist ja eine recht gediegene, im einzelnen wohl brauchbare Arbeit; sie setzt sich aber ebenfalls der Scylla und Charybdis aus, entweder viel zu hohe Anforderungen an die Fassungskraft des Schülers zu stellen oder der Inhaltsschwere der Lesestücke nicht gerecht zu werden. Er wählt nämlich ganz unbesorgt gerade die schwierigsten aus; wie man aber 13jährigen Kindern Gedankengänge wie den Prolog des Johannesevangeliums, das hohepriesterliche Gebet, Röm. 3, 21—28; 5, 12—21; 2. Kor. 5, 9—21 wirklich verständlich machen will, ist mir verborgen. Mir scheint, daß sie mit dem Lesen der Synoptiker, der Apostelgeschichte, etwa des Philipperbriefs und leichtere Stücke aus den anderen Briefen mehr Gewinn haben würden als durch das Behandeln gerade solcher Stücke, an denen sich die Theologen immer noch zerarbeiten. Namentlich aber halte ich die Bevorzugung der „dogmatischen" Abschnitte vor den ethischen, an denen wir doch eine solche Fülle haben, für ganz unberechtigt.[1]) Und ob der Verfasser immer den Kernpunkt, resp. die für die Behandlung mit Schülern fruchtbarste Frage trifft, ist mir auch zweifelhaft; z. B. vermisse ich bei dem sehr wichtigen und dankbaren Abschnitt Matth. 16, 3—20 den Hinweis darauf, warum Jesus die Jünger nach ihrem Bekenntnis *fragt*, nicht aber ihnen irgend eine Lehrformel vorspricht; das gerade sollen wir doch an dieser Geschichte lernen, daß ein nachgesprochenes Bekenntnis zu Christus keinen Wert hat, sondern nur das Bekennen auf Grund eigener unmittelbarer innerer Erfahrung, durch des Vaters im Himmel „Offenbarung" in unseren Gewissen. — Die „Einordnung des Bibellesens in den biblischen Geschichtsunterricht" ist sehr zu billigen; sehr geschickt wird z. B. der Philemonbrief an die Geschichte von Abraham und Elieser angeschlossen; ob aber die Geschichte vom verlornen Sohn gerade durch Gal. 6, 1—10 richtig erläutert wird?

Fr. Bamberg citiert in der Vorbemerkung zu seinen **Achtzig Bibelabschnitten** ein interessantes Wort von Kalcher: „Es ist eine Erfahrung der Schule, daß ein vorzüglicher Bibelunterricht die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler auf allen Gebieten erhöht. Gerade in dieser Disciplin hat die Schule ihre größte Macht und der Geist einer Klasse wird wesentlich durch die Art und Weise bedingt, wie der Lehrer das Bibellesen betreibt.[2]) Will nun der Verfasser das „Bedürfnis des Kindes nach Verständnis" befriedigen, so muß er doch wohl noch etwas gründlicher in die Gedanken der Psalmisten und Propheten eindringen und auch die Umstände, auf die Bezug genommen wird, berücksichtigen. Hat man z. B. Jes. 40 zu erklären, so muß doch unzweideutig gesagt werden, daß sich dieser herrliche Textabschnitt auf die Erlösung aus dem babylonischen Exil bezieht; daß demnach der ganze zweite Teil des prophetischen Buches, wie alle Exegeten der Gegenwart anerkennen, auch schwerlich von Jesaia, der 150 Jahre früher lebte, stammen kann; wenigstens erwartet man doch irgend eine Andeutung über dieses Problem. Gerlachs und Dächsels Bibelwerke reichen doch jetzt nicht mehr recht aus zur sachgemäßen Auslegung des Alten Testaments.

Seminardirektor **Presting** giebt, dem Titel entsprechend, eine schulgemäße Erklärung der Bergpredigt, kurz und gut. Daß der Lehrer sich durch eine strenge Disposition den Gedankengang der Bergrede verdeutlicht, ist angemessen; da aber der Herr nicht nach

[1]) Ich weiß wohl, daß die Epistelperikopen auch abgesehen vom Bibellesen pflichtmäßig behandelt werden, halte aber auch diese Anforderung für übertrieben, zumal eine Anzahl dieser Perikopen thatsächlich über das Verständnis auch der reifen Gemeinde hinausgeht.

[2]) Zu diesem Ausspruch möchte ich wohl gern Stimmen aus dem Leserkreise vernehmen.

homiletischen und logischen Schemata sich gerichtet, wäre es unnütze Quälerei, den Schülern solche Dispositionen einprägen zu wollen, die nie den Charakter der Willkür ganz verlieren. Die Gerechtigkeit der Schriftgelehrten (Matth. 5, 21—48) von der der Pharisäer (Matth. 6, 1—18) unterscheiden zu wollen, ist z. B. doch wohl ein bloßer Einfall.

2. Dem **Kirchenliede** widmet **Passarge** ein gründliches Buch. Auf 174 Seiten werden 40 „Kernlieder" behandelt; da kann man schon was Gutes erwarten. Wir können uns auch mit der methodischen Behandlung nach Vorbereitung, Vertiefung und Zusammenfassung im allgemeinen einverstanden erklären, glauben freilich nicht, daß sich auf die vorgeschlagene Weise der terminus technicus „katechetische Lehrform" anwenden läßt; denn diese besteht doch eben in dem vom Verfasser abgelehnten Zerfragen und Entwickeln mittels Auflösung in begriffliche Atome. Besonders findet unsern Beifall, daß der Verfasser die Lebensumstände des Dichters planmäßig heranzieht, „deren Kenntnis auf das Verständnis, auf die Bedeutung und Herrlichkeit desselben wirkt." Nur muß die Verfasserschaft der angenommenen Dichter sicherer sein als bei „Jesus, meine Zuversicht", der Kurfürstin Luise Henriette „eigen Lied", d. h. nicht von ihr gedichtet, sondern ihr zugeeignetes Lied! Besonders störend ist mir bei diesem Liede gewesen, daß auch der für unser jetziges Empfinden schreckliche und dazu ganz unbiblische fünfte Vers „Dann wird eben diese Haut mich umgeben" ꝛc. mit aufgenommen und erklärt ist, der bekanntlich der durchaus falschen Übersetzung von Hiob 19, 26 seine Entstehung verdankt. Ich verstehe nicht, wie man einige Jahre nach Einführung der offiziellen revidierten Bibelübersetzung gerade diesen berühmten Fehler der alten noch geflissentlich festhalten und der evangelischen Jugend einprägen darf; es steht in der berichtigten Übersetzung doch einfach das Gegenteil da, daß ich ohne mein Fleisch Gott sehen werde. Ein derartiger Konservatismus ist fürwahr ein schlechter Dank gegen die Kritik! Im neuen Rheinisch-Westfälischen Gesangbuch ist dieser Vers mit Recht ausgeschieden. Sollte übrigens nicht Gellerts kraftvolles „Jesus lebt, mit ihm auch ich" ein geeigneteres Osterlied darstellen, wenn man nur eins aufnehmen will? — Im übrigen ist gegen die Auswahl der Lieder nichts einzuwenden; nur daß Knaks „Laßt mich gehen", dieses eigentlich doch recht sentimentale und im Munde der Jugend unwahre Lied, das seine Beliebtheit wohl der einschmeichelnden sangbaren Weise vorzugsweise verdankt, zu den Kernliedern der evangelischen Kirche gehört, war mir völlig neu. Der Begriff „Kernlieder" ist doch ein so anerkannter und festumgrenzter, daß man nicht plötzlich ein „geistliches" Lied der Missionsharfe mit den klassischen strengen Kirchenliedern verwechseln und vermengen darf. Vergleiche die scharfe Scheidung zwischen beiden ganz verschiedenen Gattungen in unserm Gesangbuch für Rheinland und Westfalen! Welche Rolle spielt doch in Passarges Auswahl das süßliche Liedchen „Laßt mich gehen" zwischen den beiden mächtigen Kirchenliedern „Christus der ist mein Leben" und „Wachet auf, ruft uns die Stimme"! Wir müßten gerade das kirchliche und christliche Empfinden unserer Kinder an solchen Unterscheidungen zu wecken und zu pflegen suchen! — Und endlich, sollte nur eine Probe des geistlichen Liedes neben den Kernliedern gegeben werden, was gerade zwecks solcher Unterscheidung ganz angemessen wäre, so dürfte doch das „Harre meine Seele", „So nimm denn meine Hände" oder „Wenn ich ihn nur habe" für das spätere geistliche Leben des Schülers von höherem Werte sein als gerade Knaks weltflüchtiges Stimmungslied. Lieder wie „Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen", „Vom Himmel hoch", „In allen meinen Thaten", „Ich habe nun den Grund gefunden", „Ist Gott für mich, so trete" ꝛc. mußten dagegen in dieser Auswahl von 40 Kernliedern zurücktreten. — Der Anhang über die Liederdichter ist sehr löblich und brauchbar.

Sehr viel bescheidener tritt **Karl Kühns Kleine Liederkunde** auf. Er behandelt 30 „der besten Kernlieder" — wirklich der besten! — schlicht, knapp und ansprechend, zuweilen wohl nicht ganz ausreichend. Ein besonders gelungener Griff ist es, zu einer Reihe von Liedern „Geschichtliches", resp. Anekdoten aufzusuchen, worin das betreffende Lied eine Rolle spielt; dadurch gewinnt das Lied sehr an Eindrücklichkeit, z. B. daß beim Hamburger Brande der große Petriturm mit dem Glockenspiel „Allein Gott in der Höh sei Ehr" einstürzte. Bei Jesus meine Zuversicht läßt Kühn den 5. Vers zwar aus, giebt aber die sehr passend jedem Liede mit fetter Schrift vorangestellte „Schriftgrundlage" Hiob 19, 25—27 in der alten falschen Übersetzung; was soll man dazu sagen? Er läßt auch die Kurfürstin immer noch als Verfasserin des Liedes auftreten, obwohl unser Gesangbuch das nicht mehr thut. „Mir nach, spricht Christus unser

Held" als Epiphaniaslied einzuführen, ist ein guter Griff. Das Büchlein ist empfehlenswert.

3. In engste Verbindung mit dem Kirchenliede bringt Seminardirektor **Rudolf Stolzenburg** im III. Teile seines Evangelischen Religionsbuches (vergl. die Besprechung von II und IV in der Ztschr. 1895, Nr. 7 und 1896, Nr. 3, 129) die **Kirchengeschichte.** Die Kirchengeschichte, die er hier behandeln will, ist in der Zeit seit Luther wesentlich Geschichte des Kirchenliedes. Wir haben nichts dagegen einzuwenden, müssen aber doch sagen, daß, wenn die anderen Gebiete wie die „Lehre" einmal in den Hintergrund treten sollten, sie dann besser gar nicht, als auf den neun Zeilen von S. 78 vorgeführt wären, aus denen der Seminarist nichts mitnimmt als die drei Schlagworte Rationalismus, bibelgläubige Richtung und Protestantenverein! Die Gliederung der Kirchengeschichte in die vier Perioden: Gründung der Kirche, Wachstum der Gemeinde in Jerusalem, Übergang des Christentums von den Juden zu den Heiden und das Christentum als Weltreligion ist jedenfalls neu. Den drei ersten Perioden werden 53 Seiten, der vierten, die die alte Kirche, Papsttum und Protestantismus umfaßt, 28 Seiten gewidmet. Auch wußte ich nicht, daß die Bibelkunde N. T., d. h. eine ausführliche Inhaltsangabe aller apostolischen Briefe zur Kirchengeschichte gehört.[1]) — Von 38 Kirchenliedern giebt der Vers. nach seiner Art eine straffe klare Gliederung und Gedankenentwicklung.

In einem gehaltvollen Vortrag mit ausführlichen Thesen sucht Seminaroberlehrer **Habermas** der Kirchengeschichte das Heimatrecht in der Volksschule zu erkämpfen. Das Schriftchen ist jedenfalls beachtenswert. Ich wünschte, der Vers. hätte sich genauer über das Verhältnis zweier von ihm aufgestellten Thesen zu einander geäußert: „Entsprechend den immer heftiger werdenden kirchenfeindlichen Bestrebungen treten die kirchlichen Fragen gegenüber (!) den religiösen sehr in den Vordergrund und zwingen jedermann, Stellung zu nehmen;" stimmt dieser sehr mißverständliche Satz — mißverständlich, insofern er die Forderung der Kirchengeschichte für die Volksschule mitbegründen soll — mit dem späteren sehr richtigen Grundsatz: „Alles ist auszuscheiden, was nur geschichtliche Bedeutung hat und für die religiöse Erziehung gleichgültig ist?"

4. Die **biblische Geographie** ist auch ein notwendiges Hilfsmittel zur Belebung und Veranschaulichung der heiligen Geschichte. Auch in diesem Fache müßte wohl noch gründlicher gearbeitet werden als bisher. Dem vielschreibenden **Otto Zuck** hat wohl die Zeit gefehlt, andere geographische Werke der Reisebeschreibungen zu Rate zu ziehen als Strauß doch schon lange veraltetes Buch „Länder und Stätten der heil. Schrift." So kommen denn ganz ungenügende, ungenaue Angaben z. B. zu Mizpa, Cäsarea-Philippi, Jerusalem ꝛc. hinein; von einer biblischen Geographie verlangt man aber doch vor allem Zuverlässigkeit, soweit die möglich ist. Der Gedanke, den Stoff chronologisch, im Anschluß an den Gang der biblischen Geschichte zu ordnen, ist ganz geschickt durchgeführt. Stiftshütte und Kultus gehört aber wohl nicht eigentlich zur Geographie.

Aus eigener Anschauung schildert uns Hofprediger **Rogge** Jerusalem und Umgegend. Wir bewundern das Selbstvertrauen des Verfassers, der es unternimmt, nach einem fünftägigen Aufenthalt in Jerusalem, wovon 1½ Tag dem Besuch in Bethlehem und Jericho gewidmet waren, ein Buch zu schreiben mit dem Titel Osterreise nach Jerusalem. Wir haben denn doch schon so zahlreiche und gute Werke zur Palästinalitteratur und haben auch schon der Orientreisenden so viele, daß ein Herr, der sich auf die bequemste Weise mit der Stangenschen Reisegesellschaft an den Hauptsehenswürdigkeiten Jerusalems hat vorüberjagen lassen, uns da unmöglich etwas Neues oder Besseres bieten kann. In der Eisenbahn schnell von Jaffa nach Jerusalem hinaufdampfen und im Landauer von Jerusalem zum Jordan hinunterkutschieren und dann meinen, man kenne Palästina und habe Anlaß ein Buch darüber zu schreiben — na, damit muß man nicht gerade an einen Recensenten kommen, der vier Wochen lang im Schweiße seines Angesichts das heilige Land durchwandert und durchritten hat!

Als gute Bücher empfehle ich Orelli, Durchs heilige Land und Furrer, Reise in Palästina, auch Rincks bekannte, mit Bildern reichgeschmückte Reisebeschreibung Auf biblischen Pfaden. R—n.

---

[1]) Gegen die Stoffauswahl dieses Buches habe ich an sich gar nichts; nur muß man das nicht Kirchengeschichte nennen, wenn man nicht den jungen Lehrern einen ganz falschen Begriff von dieser Disziplin geben will

Gebetbüchlein für Kinder. Herausgegeben von **W. L. Ergenzinger,** Pfarrer in Unterriexingen. Stuttgart 1864, A. Oetinger. 1 M.

In unserer Zeit der Verwitterung und Zersetzung sittlicher Güter bedauert der Volksfreund mit Recht auch das Schwinden der Hausandacht, dieser auf einem tief religiösen Bedürfnisse beruhenden Gepflogenheit des deutschen Hauses. Wenn Riehl vor 40 Jahren sagte, in der modernen Stadt sände man sich darum in der Kirche mit dem lieben Gott ab, damit er einen im Hause ungestört lasse, so kann man heute seine Klage noch dahin erweitern, daß auch schon die Kirche für sich in ihrer Anziehungskraft immer enger werdende Kreise begrenzt. Das von der Reformation erneuerte Bild des priesterlichen Hausvaters, der die Seinen zu gemeinsamer Andacht um sich versammelt, dünkt es nicht vielen eine altväterische, glücklich überwundene Einrichtung zu sein, eine endlich als überflüssig erkannte Sentimentalität, die man mit alten unnützen Hausarzneimitteln und abergläubischen Gebräuchen auf eine Stufe stellt? Es ist schwer aufzubauen, was durch lange Vernachlässigung zur Ruine geworden ist. Es gilt zunächst das religiöse Bedürfnis wieder zu wecken, durch die Kirche, nicht minder durch die Schule. Das religiöse Interesse zu pflegen, das nicht bis zu dem Grade versumpft ist, wie es die Totengräber des christlichen Volkslebens darstellen, arbeite der den Religionsunterricht hochhaltende Lehrer nicht bloß an den Kindern, sondern, was schwieriger ist, er lasse auch die ihm gegebenen Verbindungsfäden mit den Eltern, mit dem Volke, nicht verfaulen. Dieser Pflege christlicher Kulturgüter gegenüber braucht man die so oft erhobenen Forderungen kleiner Schulsysteme, der Neugestaltung wirklicher Schulgemeinden, der Beibehaltung des Religionsunterrichts in der Schule nur zu erwähnen, um auch von dem Gesichtspunkte aus (so in Bezug auf die Stellung und Neubelebung der Hausandacht) die Dringlichkeit und Wichtigkeit dieser Stücke klar zu erkennen. Leider ist wenig Aussicht vorhanden, daß der goldene Traum Riehls vom Bürgerhause der Zukunft bezüglich häuslicher Andachten in Erfüllung gehe: „Der Bürger des 20. Jahrhunderts hat die verlorene hauspriesterliche Würde wieder erobert; er hat den Mut, wieder mit dem ganzen Hause zu beten."

Das vor uns liegende 30 Jahre alte Büchlein ist für die Bedürfnisse der Hausandacht eingerichtet. „Es ist eine Sammlung", sagt der Verfasser, „zu deren Anfängen das eigne Bedürfnis die erste Veranlassung gab." Das Schriftchen ist seiner Gattin und seinen Kindern gewidmet. Die Erwartung, daß darum auch wirklich für Kinder passende Gebete gesammelt sind, wird im großen und ganzen nicht getäuscht. Und das ist auch der Grund, weshalb wir gern an dieser Stelle auf das bis jetzt noch nicht einmal in 2. Auflage erschienene Büchlein hinweisen. Wer sich jemals damit beschäftigt hat, für Kinder Gebete zu suchen oder selbst zu bilden, wer dabei erfahren hat, wie sorgfältig die Form behandelt werden muß, wie schwierig es ist, Einfachheit und Kindlichkeit mit Gediegenheit zu verbinden, der wird sich über die Arbeit des süddeutschen Theologen von Herzen freuen. Wir haben auf unserer Suche nach einfachen Schulgebeten, die sich an biblische Geschichten anschließen (denn da liegt der Weckpunkt des Gebetsbedürfnisses für die Schule), manches Gebetbuch in die Hand genommen, aber keins hat uns so erfreut, wie das Büchlein Ergenzingers für die Familie. Es ist kein Mangel vorhanden an trefflichen Gebeten unserer klassischen Theologen für Erwachsene (wie die Sellsche und Palmiésche Sammlung zeigen), aber man gebe sich nicht der Täuschung hin, solche Gebete würden vom kindlichen Verständnisse aufgenommen.

Einige Stücke der vorliegenden Sammlung können auch für die Schule benutzt werden. Bis jetzt fehlt ein solches Buch, das zu jeder biblischen Geschichte ein einfaches, die ethischen Kernpunkte der Geschichte berücksichtigendes Gebet darbietet. Oder sollte für ein solches kein Bedürfnis vorhanden sein? Sollte man bei der Verschiedenheit der Geschichtsbehandlung kein die individuellen Bedürfnisse annähernd befriedigendes Schulgebetbuch im bez. Sinne fertigstellen können? Wir werden uns erlauben, nächstens einige Proben von Gebeten zu bringen. Die „Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht" (herausgegeben von Professor Dr. Fauth und Dr. Köster) hat solche Proben des öftern gebracht, für höhere Schulen; möchten die Volksschulen nicht zurückbleiben.

Allen denen, die Gelegenheit haben und suchen, die Hausandacht oder das häusliche Gebet neu zu stützen und zu beleben, sei das so unverdient vergessene Büchlein empfohlen. Ob die häusliche Lektion biblischer Stücke ohne weiteres mit den zum großen Teil gereimten Gebeten des Buches in inhaltliche Verbindung gesetzt werden kann, ist zu bezweifeln.

Th. Hermann.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Dr. Karl Pilz, Die kleinen Reisenden oder Fröhliche Wanderungen durch Deutschland in Briefen und Erzählungen. Ein Buch für 12—13jährige Kinder. Leipzig, Simon. 1,50 M.

Rudolf Eckart, Aus alter Zeit. Eine Schulmeistergeschichte. Ebenda. 0,80 M.

Dr. L. F. Meißner, Weihnachtsspiele. Bilder aus der Deutschen Geschichte zu festlichen Aufführungen für jung und alt. 1. Heft: Aus der Zeit der Babenberger. Wien 1896, Litterarische Gesellschaft. 0,45 M.

H. Lindner, Die Sedanfeier in Wort und Lied der Jugend. Eine Handreichung für Schulen. Gütersloh 1895, Bertelsmann. 0,30 M.

Paula Leffler, Des deutschen Reiches Jugend. Festspiel zur Aufführung in Mädchenschulen. Braunschweig 1895, Goeritz. 0,50 M.

Agnes Giberne, Das Luftmeer. Mit 16 Abbildungen und einer Vorrede von C. Pritchard (Prof. in Oxford). Aut. Übersetzung nach der 5. Aufl. des Englischen von E. Kirchner. Berlin 1896, Cronbach. 4,50 M.

A. Giberne, Sonne, Mond und Sterne. Nach der 20. Aufl. von 1893 deutsch von E. Kirchner, Vorrede von Prof. C. Pritchard. Ebenda 1894. 4 M.

A. Tromnau, Schulgeographie für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. II. Teil: Oberstufe. 2. Aufl. Mit 40 Holzschnitten. Halle a. S. 1895, Schroedel. 1,40 M.

E. Steckel, Allgemeine Heimatskunde. 2. verbesserte Aufl. Ebenda. 1,50 M.

O. Uttendörfer, Leitfaden der Naturkunde für mittlere und höhere Schulen. Leipzig 1895, Dürr. Geb. 3 M.

Hans Eschelbach, Der Wald und seine Bewohner. Münster i. W., Russell. 2 M.

— —, Naturbilder aus allen Zonen. Ebenda. 2 M.

J. D. Brumund, Leitfaden für den Unterricht in Mineralogie und Chemie. Für mehrklassige Volksschulen und zum Selbstunterricht. Bremen 1894, Hampe. 0,80 M.

Dr. B. Hartmann, Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. Ausgabe für Schüler. Leipzig, Kesselring. 0,50 M.

K. Schwaiger, Kleine Gesanglehre für Schule und Chor. 5. Aufl. Augsburg 1896, Schmid. 0,35 M.

Ph. Held, Die Blumenzucht und Blumenpflege und unsere Hausgärten. Mit 32 Abbildungen. (56. Bändchen der Sammlung: Des Landmanns Winterabende.) Stuttgart 1896, Ulmer. 1 M.

J. Schmidberger, Die Bodenbearbeitung in ihren natürlichen Grundlagen. Mit 9 Abbildungen. (57. Bändchen der genannten Sammlung.) Ebenda 1896. 1 M.

Ernst Eibel, Bewirtschaftung kleiner Hausgärten. 3. Heft: Topfpflanzenzucht im kleinen, mit besonderer Berücksichtigung der Überwinterung. Leipzig 1895, Stock. 0,25 M.

Notiz.

Bitte, von der Veränderung der Redaktionsadresse — **Dortmund, Märkische Straße 31** — Notiz zu nehmen. G. von Rohden.

Evangelisches Schulblatt.

Mai 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Unruhe.[1])

Studie aus dem Gebiete der pädagogischen Pathologie.

Von Arno Fuchs, Lehrer in Berlin.

Sociale und individuelle Unruhe.

Die Unruhe ist ein ausgesprochener Charakterzug unseres Jahrhunderts. Wenn man den früheren Jahrhunderten auch nicht gerade eine gleichschwebende Ruhe nachrühmen und in ihnen sogar Stadien größter Erregtheit nachweisen kann, die unsere Zeit nicht aufzuweisen vermag, so ist dennoch die Unruhe, und zwar durch die besondere Qualität und Allgemeinheit, mit welcher sie in den Köpfen der bestehenden Generation Platz genommen, ein typisches Zeichen unserer Tage. Vergangene Zeiträume weisen wohl bei einzelnen Personen Zustände, die unserer allgemeinen Unruhe vergleichbar wären, auf: vor dem Eintritte irgend eines bedeutungsvollen reformatorischen Zeitpunktes ist bei einer großen Menge Disposition zur Erregung und Unruhe vorhanden, und die disponibeln Köpfe

---

Bemerkung: In den letzten Jahren hat die pädagogische Wissenschaft ein neues Gebiet in ihren Bereich gezogen: die von Preyer, Krafft-Ebing, Pelman, Emminghaus, Ad. Strümpell vorbereitete, von **Ludwig Strümpell** begründete und Koch, Ufer, Scholz, Siegert, Trüper und Közle bearbeitete pädagogische Pathologie. — Dasselbe Verfahren, das sich bei der Durchdringung, Klärung, Sichtung der Herbart'schen Psychologie (Dörpfeld, Lange, Walsemann ꝛc.) so vorteilhaft bewährt hat, nämlich die einzelnen Partien der neuen Teilwissenschaft in gesonderten Monographien eingehend, wissenschaftlich zu untersuchen, scheint dem Verfasser der vorliegenden Arbeit der geeignetste Weg zur Bearbeitung der pädagogischen Pathologie. Seine Abhandlung will einen bescheidenen Beitrag liefern zu den vorhandenen sehr dankenswerten Anfängen auf diesem Gebiete.

[1]) Anm. der Schriftleitung. Diese umfängliche Studie geht allerdings ein wenig über den Rahmen unserer Zeitschrift hinaus. Wir glaubten sie aber doch den Lesern nicht vorenthalten zu sollen, weil die „pädagogische Pathologie" ein Gebiet ist, das der angelegentlichen Aufmerksamkeit der Lehrer bedarf. Zweifellos wird diese kleine Monographie ihren Zweck, zu schärferen Beobachtungen auf diesem Felde anzuregen und weiteren Studien darin nachzugehen, sehr wohl erfüllen. Schon Dörpfeld verlangte dringend nach derartigen Arbeiten. Im übrigen verweisen wir wiederholt auf eine für dieses Gebiet eigens begründete Zeitschrift von Trüper, „Die Kinderfehler"; vgl. auch Rektor Horns Bemerkung hierzu in der vorigen Nummer dieser Zeitschrift, S. 143.

werden im Fluge durch die entfesselten Gedanken eines einzelnen affiziert. So entstanden die Volksunruhen. Aber solche Zustände verrauchten und verrauschten, indem die Erlangung des durch die reformatorischen Ziele bezeichneten Zweckes erfolgte oder eine stärkere Gewalt das überschäumende Begehren zu dämpfen vermochte. So beobachtet man in der Geschichte einen steten Wechsel, einen stetig sich vollziehenden Ausgleich zwischen Erregung und Ruhe, und zwar wird erstere heraufbeschworen, indem einheitliche Ziele dem Streben einer Masse voranschweben.

Gemäß dem Kausalitätsprincipe hat die Unruhe *unserer* Zeit ihre bestimmte Ursache. Wie so viele sociale, politische und religiöse Zustände und Erscheinungen Kinder unserer verfeinerten und nach allen Seiten hin vervollkommneten Civilisation sind und in ihr die Ursache ihres Bestehens suchen müssen, so ist diese auch der Grund der allgemein gesteigerten Erregung und Unruhe unseres Jahrhunderts. Durch die Vervollkommnung des Kulturzustandes der Menschheit erwachsen neue Ideale von absolutem oder zweifelhaftem Werte, aber immerhin Zwecke, die, dem verfeinerten, mit der Kultur deutlicher und vollkommener ausgeprägten Sinnen- und Geistesleben entwachsen, der unbefangenen Seele erstrebenswerte Güter erscheinen. Und mit der Vergrößerung der Anzahl der Zwecke ist auch der Individualität des einzelnen der Spielraum vergrößert. Das Individuum kann sich in seinem, ihm von der Natur vorgeschriebenen Wesen bedeutend mehr ausleben, als ehedem. Dazu sind auch die Hilfsmittel vollkommener, um das ebenfalls verfeinerte Sinnen- und Geistesleben zu befriedigen. Aber mit dem Wachsen der Ziele wächst auch der Verbrauch der Kraft, und mit diesem Kraftverbrauche steht unmittelbar die Erregung im Zusammenhang. Gesteigerter Kraftverbrauch begründet sich in entsprechend gesteigerter Funktion. So kann man bei einem sehr hohen Prozentsatze der jetzt lebenden Menschheit, die nicht eine müßige Stellung in der Kulturarbeit — einerlei, ob hemmend oder fördernd — einnimmt, auf allen Gebieten, wo sie sich bethätigt, ein Drängen, Jagen, Hasten nach den zu erhaschenden Gütern, den durch die Civilisation neu geschaffenen Zwecken schauen, und zwar sowohl zur Stillung sinnlichen als geistigen Begehrens; eine Unruhe, Erregung, Aufregung jedes einzelnen Gliedes der Gesellschaft, wie sie in gleicher Allgemeinheit, gleicher Dauer und Intensität frühere Jahrhunderte zu beobachten nicht gestatten.

Es würde zu weit führen, den Nachweis der Thatsächlichkeit dieser Darlegung zu erbringen. Jedes Gebiet müßte einzeln mit seinen Zuständen und deren kausalem Zusammenhange vorgeführt und beleuchtet werden. Doch dessen bedarf es wohl nicht. Einige Hinweise werden genügen. Die wachsenden Zwecke, die sich einzelne zur Lebensaufgabe oder zu Zielen für Augenblicke, Stunden, Tage, Wochen, Jahre, also für verschieden große Zeitdauer stellen, bewirken eine Häufung der Zwecke auch bei den Gemeinschaften, ferner

endlose Bildung neuer, immer wieder neuen Zwecken huldigender Verbände. Und diese vermögen eine weitere Steigerung des Kraftverbrauchs, also auch der Funktion: der Erregung des einzelnen. Die Ziele des Ganzen oder der einzelnen Verbände reißen auch ihn mit, und diese Beeinflussung setzt sich fort, wenn auch mit etwas mehr Wechsel, als bei den Zwecken, welche den einzelnen reizen und locken, bis zu den Aufgaben der nationalen, socialen und religiösen Verbände. Mit ihnen verbinden sich die Unruhen der Masse auf nationalem, socialem und religiösem Gebiete. Von diesen drei Gebieten ist das *socialwirtschaftliche* das bedeutsamste, da in ihm zum größten Teile die Begründung der Unruhe des einzelnen liegt. Mit dem Stande der socialen Verhältnisse hängt die sociale Stellung des einzelnen unmittelbar zusammen. Mit der Steigerung und dem Wachsen der Zwecke der socialen Gesellschaft wachsen und steigern sich auch die socialen Zwecke des einzelnen. Die Fortschritte in diesem Jahrhundert auf social-kulturellem Gebiete sind nun unleugbar immense zu nennen; und in gleichem Grade mußte sich die Disposition, die Reizung, die Kraftaufwendung des einzelnen steigern, was nichts anderes bedeutet als Steigerung der Erregung, Bewegung, Unruhe, und zwar für die lebende Generation; für die kommende Generation dagegen Anlage, Disposition zur abnormen Erregung. Sobald die ruhige Fortentwicklung des menschlichen Organismus, des Geistes, der socialen Zwecke ꝛc. aus ihrem Rahmen heraustritt, Sprünge macht, den Grad der Unruhe erreicht; sobald der Mehraufwand an Kraft, der Verbrauch dieser, ein gewisses Maß übersteigt, kann von einem normalen Entwicklungsgange nicht mehr die Rede sein: dann muß ein Rückschlag kommen, die unabwendbare Wirkung einer bereits praktisch gewordenen Ursache. Und zeigt sich dieser Rückschlag nicht offenkundig bei derselben Generation, so findet er seinen Ausdruck in der Übertragung gleicher Empfänglichkeit des physischen und psychischen Zustandes auf die nächste Generation, in der erblichen Belastung derselben. Dann werden der Unruhe mit ihren Begleiterscheinungen und Folgezuständen, wenn sie eine Steigerung erfahren und Excesse mannigfacher Art gezeitigt, bereits auf medizinischem Wege Gegenwirkungen bereitet; zwar nicht zur Korrektur, denn dazu ist unser menschliches Wissen und Können zu gering, wohl aber zur Linderung.

„So wenig geleugnet werden kann, daß die Vervollkommnung des menschlichen Geschlechts zur Civilisation, d. h. einerseits zur Veredelung des Gemüts und zur Verfeinerung der Sitten, andererseits zur Entfaltung aller Geisteskräfte, mit der Summe des Glücks der Menschheit auch die Summe ihrer Leiden vergrößert: so gewiß ist es, daß mit ihr die Empfänglichkeit des menschlichen Organismus für Verletzungen aller Art, die Summe der Krankheiten wächst.“ [1])

[1]) *Flemming*, Geistesstörungen und Geisteskranke. Hamburg 1872, Richter. S. 10 ff.

Das Wort ist wahr, und doch auch in allen seinen Konsequenzen nicht. Gewiß ist die gleiche Steigerung des Glückes und der Leiden der Menschheit nicht zu bestreiten; doch, man schaue näher: ist wirklich eine Summe Glückes vorhanden, ist die Veredelung des Gemütes wirklich das Äquivalent für die physische und psychische Zersetzung? Bei einzelnen, ja, doch nicht bei der Masse. Die moralische Civilisation ist nicht eine dem wirklichen Zersetzungsprozesse des menschlichen Organismus entsprechende That, sie ist eine schöne Idee, im Höchstfalle die That eines einzelnen unter Tausenden. Die Zunahme der Leiden der Menschheit ist aber eine Thatsache. — In seinen Konsequenzen wahr und widerspruchsfrei wird das genannte Wort, wenn jenen Leiden nur die Geistesentfaltung gegenüber gestellt wird, denn die Civilisation des Geistes entspricht der bereits besprochenen Steigerung der äußeren Kultur.

Doch wie steht es mit der moralischen Zivilisation?

„Civilisierter sind wir jedenfalls als unsere Vorfahren; — ob aber moralischer?" fragt auch Nahlowsky,[1]) und entscheidet dann: „Roheit gab es vordem unleugbar mehr; — heutzutage dagegen wiegt entschieden die Leichtfertigkeit, die Frivolität vor, und letztere ist offenbar das Schlimmere. In der Roheit kann oft nur ein Übermaß ungezügelter oder irregeleiteter Kraft zu Tage treten; die Frivolität aber deutet allemal auf eine innere Verdorbenheit hin."

Schaut man in das rücksichtslose, lieblose, ununterbrochene Hasten und Jagen nach äußerlichen Gütern in unserer Zeit, wie alles mit den am meisten Zeit abkürzenden Hilfsmitteln nach Geld, Stellung, Ehre, Besitz ꝛc. hastet, jagt, rennt, so fragt man verwundert, ob denn diese Seelen alle nicht ein gewisses gleiches Maß der Befriedigung beherrsche, dessen Erreichung Glück zu nennen wäre und woran jedes einzelne Ich seine Hast und Jagd nach Glück, seine Ziele, seinen Besitz, seinen Ruhm, seine Stellung ꝛc. zu messen und zu schätzen vermöchte, ob denn der Menschheit alle und jede Wertschätzung verloren gegangen sei?

Je näher man mit Menschenkomplexen in Verbindung kommt, desto schärfer tritt die Thatsache entgegen, und ganz natürlich: je mehr der Einzelstrebungen, desto mehr Konkurrenz, und je mehr Konkurrenz, desto weniger Abschätzung der einzelnen Zwecke und Hilfsmittel vom ethischen Gesichtspunkte, also desto weniger ethische Wertschätzung. Man staunt, wenn man sieht, wie in den Kreisen, die am meisten von jener Hast, — z. T. durch die socialen Mißstände veranlaßt — erfaßt worden sind, die ethische Wertschätzung, das ethische Urteil zersetzt, verwischt, schon total verschwunden ist, wie nichts übrig, als hohle Namen und schönklingende Phrasen.

Es ist ja noch keinem Jahrhundert, keinem größeren Zeitabschnitte vergönnt gewesen, auch in dieser Beziehung in ruhiger, gleichmäßiger Entwicklung fort-

[1]) Allgemeine praktische Philosophie (Ethik). Leipzig 1871. S. XIII.

geschritten zu sein; das findet sich nur bei kleinen Zeitabschnitten und kleinen Gesellschaftsverbänden ausgeprägt; aber es leuchtet deutlich hervor, daß eben diese Beziehung eine ganz besondere; und beim näheren Hinblick auf jene seltenen, hervorragenden Ruheperioden in der Geschichte der Menschheit erkennt man, daß diese ruhige Entwicklung aller Strebungen des einzelnen Ich wie der kleinen Vereinigung Ausfluß eines besonderen Umstandes war. Die nach Anzahl und Art verschiedenen Strebungen, Ziele, Zwecke des Ich hatten einen Konzentrations- und Kryſtallisationspunkt in dem Bewußtsein eines einheitlichen, bestimmten, absoluten Etwas, einer bestimmten ethischen Wertschätzung. Dieses bestimmte Etwas, das in allen Lagen sich gleichbleibende ethische Urteil war den Strebungen gegenüber eine Macht, die sie in eine bestimmte Richtung zwang, die die Spitze alles Strebens bildete, die Ordnung und Ruhe hielt. Heute vermißt man diesen Kryſtallisationspunkt gänzlich. Die Strebungen sind in Menge mit gleicher Intensität auf jeweilig Sinnengefälliges gerichtet, nicht aber auf etwas Einheitliches, Bestimmtes, Absolutes, stets sich Gleichbleibendes; mit andern Worten, den Strebungen liegt heute keine ethische Wertschätzung zu Grunde, die einen Einfluß geltend machen könnte. Statt *eines* Zieles, *eines* Hauptzweckes streben eine Menge mit gleicher Kraft nach totaler Klarheit; und die Folge davon ist Unordnung, Unruhe, Hast; Begehren, Begierde, Leidenschaft.

In einer gemeinsam anerkannten ethischen Wertschätzung fänden wohl bei kleinen Verbänden für kurze Zeit die sämtlichen Strebungen ihren Meister; doch es ist in der Geschichte der Völker noch selten oder nie gelungen, bei einer Masse die gesamten Strebungen einer gleichen, absolut ethischen Wertschätzung auf die Dauer zu unterstellen. Das ist, wie schon gesagt, nur einzelnen kleinen Gesellschaften und auch nur für kurze Zeit möglich gewesen (die ersten Christengemeinden), aber selbst da konnte sich nur schwer eine Einigung für die Dauer herstellen lassen, da jeder einzelne sich sein Höchstes, sein Ideal, sein Absolutes, seinen Gott und den Glauben an diese allen Willensakten vorschwebende Norm nach seinem ihm von der Natur bis ins Kleinste vorgezeichneten Ich bildete, gemäß dem Worte Geibels:

„Es ist der Glaub' ein schöner Regenbogen,
Der zwischen Erd' und Himmel aufgezogen,
Ein Trost für alle, *doch für jeden Wandrer,*
Je nach der Stelle, da er steht, ein andrer."

Doch schon bei Anerkennung einzelner Teile einer bestimmten ethischen Wertschätzung, einzelner, vielleicht durch die äußeren Verhältnisse zu besonders bedeutsam gemachten ethischen Zwecke läßt sich in der Geschichte einheitlicher Sinn, teilweise Ordnung, teilweise Ruhe beobachten; es waren gemeinsame Berührungspunkte gegeben, die die Konzentrationspunkte eines bestimmten Komplexes von Bestrebungen abgeben konnten, auch für Massen.

Aber in einer Zeit, wie die unsere ist, wo thatsächlich die Zersetzung des physischen Kraftfonds nicht allein, sondern auch des moralischen in vollstem Flusse, ist zu sehen, wie die Bestrebungen, die sich auf äußere Dinge beziehen, wachsen an Anzahl, Intensität und Dauer; wie sie sich mit der Civilisation ebenfalls steigern, aber bald abschleifen, stets neugebärend sich zeigen und so, da der Halt, der Maßstab, das Einheitliche fehlt, das Ich zu einer unruhigen Hast antreiben. Und wie es dem einzelnen Ich geht, so geht es den kleinen und größeren Verbänden, sich und unbemerkt wieder den einzelnen steigernd, ohne zu überschauen. So geht es fort: blind eilend, zerfahren begehrend, innerlich haltlos, darum ziel- und zwecklos fordernd, verlangend, wirkend.

In diesem Sinne sagt der bedeutende Psychiater Koch:[1])

„Es ist auf dem psychischen wie auf dem physischen Gebiet ein über alle Maßen unnatürliches Leben, das gegenwärtig breite Schichten der Gesellschaft führen, zum Teil leider auch führen müssen. Da muß eine Rückkehr zu anderer, dem Geist wie dem Körper sein Recht gebender Lebensweise zur elften Stunde noch versucht werden, oder es wird ein innerer wie äußerer Bankrott die unvermeidliche Folge sein. Wer aber unter denen, die eine Schuld dabei trifft, wird auf solche Warnung hören? Die Menschen nicht. Sollte man aber auch nur einigen wenigen dadurch nützen können, so wäre es doch der Mühe wert, immer wieder auf die Sache zurückzukommen. Der Menge wird wohl nur durch große Ereignisse, an denen ihr Treiben nicht zu einem kleinen Teil selbst die Schuld tragen wird, eine Predigt kommen, die nicht überhört werden kann, es wird eine äußere Zucht das unter Schmerzen bringen, was eine Selbstzucht der Gemüter im Frieden hätte haben mögen."

Die Unruhe hat nicht nur ihre rein sociale Bedeutung, sie kehrt durch diese ihre bedeutsamere ethische heraus. Doch es ist hier nicht Aufgabe, die sociale und social-ethische Bedeutung der Unruhe einer genaueren Betrachtung zu unterziehen, sondern ihre individuale und individual-ethische. Zwar ist auch diese Seite der Unruhe schon berührt; doch vom Standpunkte der Pädagogik sind nicht nur die pädagogischen[2]) Fehler als ausgebildete Abnormitäten von Wichtigkeit, schon in hohem Maße verdienen die kleinen Abstufungen derselben Beachtung und Würdigung, die wir nicht auch als Fehler anzusehen belieben, da wir von den Bewegungen und Erregungen unserer Zeit mitgerissen werden und zu einem klaren Bewußtsein unseres eigenen Zustandes uns selbst nicht immer aufzuschwingen, bezw. zu sammeln vermögen.

* * *

[1]) Dr. J. L. A. Koch: Psychopathische Minderwertigkeiten. Ravensburg 1891. I—III. S. 304 ff.

[2]) Von Ludwig Strümpell in seiner Pädagogischen Pathologie, Leipzig 1891. S. 17, eingeführter Ausdruck.

Es darf nicht wunder nehmen, daß unsere heutige Jugend auch bereits stark infiziert ist von der Unruhe, der physischen und psychischen Nervosität; denn dieses Phänomen ist die notwendige Folge eines socialen Zustandes der jetzt lebenden erwachsenen Generation, die unserer Jugend das Leben gab. Um deswillen ist dem pathologischen Bemühen um diesen Fehler, wie er in seinen stärksten Formen unserer Jugend anhaftet, kein absolut günstiges Prognostikon zu stellen.

„Menschheit giebt Vater und Mutter, Menschlichkeit die Erziehung . . ." „Was wir sind, wurden wir durch Geburt und Erziehung, und unsere späteren Eigenschaften saugen wir schon mit der Muttermilch ein; an diesem Gesetze ist nichts zu ändern, und dasselbe gilt heute gerade so gut, wie vor tausend Jahren." [1]) Es ist eine ausgesprochene Thatsache, daß in dem Leben der Weltwesen die besonderen Eigenheiten einer Generation — einerlei, ob positiver oder negativer Natur — sich auf die von dieser gezeugte übertragen. Mit der Menschwerdung giebt die zeugende Generation der gezeugten eine Quittung bestimmter, positiver oder negativer Errungenschaften mit in Form einer Disposition zur Erwerbung dieser. Es kommt auf die Art der Erziehung an, zu welcher nicht nur Personen, vielmehr alle die Kulturstufe und die socialen Zustände dieser Zeit bestimmende Faktoren mitwirken, wie das Individuum nun von seinen angeborenen Privilegien Gebrauch machen wird. Sehr bestimmt erklärt und folgert daher auch an anderm Orte der hervorragende Psychiater Pelman: [2])

„Wir erben von unsern Eltern nicht nur das Geld und Gut, sondern auch, was sie und ihre Vorfahren an geistigen Schätzen angesammelt, geht mit den körperlichen Anlagen und Eigentümlichkeiten auf die Nachfolger über . . . . Leider gilt bei dieser Erbschaft nicht die Wohlthat des Inventars. Wir müssen sie übernehmen, wie sie ist, und da sich nicht nur die guten, sondern auch die schlechten Eigenschaften, neben den Tugenden auch die Fehler und Mängel der Eltern auf die Kinder fortpflanzen, so werden sich die Sünden jener an diesen rächen. Am deutlichsten tritt uns dies bei den Geistes- und Nervenkrankheiten entgegen. Wir sehen hier, daß dieselbe Krankheit zuweilen in derselben Form von den Eltern auf die Kinder übergeht. . . . Weit häufiger, als in einer solchen direkten Übertragung übt die Erkrankung der Eltern insofern einen nachteiligen Einfluß auf die Nachkommen aus, als sie bei ihnen nicht sowohl eine eigentliche Krankheit, sondern mehr eine angeborene Schwäche des Nervensystems und damit eine Verminderung des Widerstandes herbeiführt, den der normale Mensch gegen die Schädlichkeiten des Lebens mit auf die Welt bringt. . . Die

[1]) Pelman: Über die Grenzen zwischen psychischer Gesundheit und Geistesstörung. Hamburg 1894. S. 9.

[2]) In seiner äußerst interessanten Schrift über „Nervosität und Erziehung." Bonn 1888. 4. Aufl. S. 13 und 14.

Stürme des Lebens vernichten die Widerstandsunfähigeren und lassen die andern ungeschädigt; ihnen kann der gesunde Mensch ohne Nachteil die Stirne bieten, während die weniger welttüchtigen Elemente dabei zu Grunde gehen." [1])

Die Erziehung beginnt nicht mit dem Sichbewußtwerden des zu erziehenden Wesens, sie beginnt mit dem ersten Augenblicke der Existenz. Die Eindrücke, die kleinen Reflexionen, die als erste die kindliche Innenwelt ausmachen, sind bestimmend für das ganze Leben, für die Art der Verwaltung, welche das Subjekt über die ihm von seinen Zeugern überkommenen Privilegien ausüben wird. Ist die erziehende Generation in erziehlicher Hinsicht so, wie sie sich in rein physischer ihren Geschöpfen gegenüber aus Naturnotwendigkeit verhielt, d. h. zeigt sie an sich die Dispositionen, die sie den gezeugten Individuen mitgegeben, verwirklicht und ausgeführt, dann dürfte es zu den Ausnahmen gehören, daß der Erziehung Wesen entsprossen, die ihre angeborenen Dispositionen in völliger Ausführung nicht bereits *während* der Erziehung aufweisen. Ist die erziehende Generation nervös, ist die gezeugte zur Nervosität beanlagt, dann wird die Anlage zum Leiden, ehe das Verständnis für dies völlig vorhanden. *Das ist die Prognose der Nervosität*, der Krankheit unseres Jahrhunderts, *und mit ihr auch die der Unruhe.*

„Man könnt' erzog'ne Kinder gebären,
Wenn die Eltern selber erzogen wären."

So bringt *Goethe* diesen Gedanken zum Ausdruck. Und seine Wahrheit behält das Wort, wenn man es auch mit der Gesundheit in Beziehung setzt. Könnte man die gezeugte Generation von der zeugenden total trennen, so würden vielleicht die angeborenen Vermächtnisse der jungen Menschheit schlummern; diese Jugend würde, entsprechend neuen Bildungsbedingungen, völlig anders geartet sein.

Und weiter. Wäre sich unsere erziehende Generation ihres Zustandes bewußt, wüßte sie, daß sie nicht nur physisch, sondern auch psychisch, intellektuell und moralisch überreizt, nervös ist, dann ließe sich für die Masse noch ein relativ günstiges Resultat erhoffen. Leider aber bedeutet das Bewußtsein des eigenen Zustandes keinen Trost für viele Kreise, denn — „wir leben nicht mehr in den Tagen, wo Bertha spann, und wenn wir auch noch so sehr davon überzeugt sind, daß es gesunder ist, in Berg und Wald umherzustreifen, als an der Börse, im Bureau oder dem Sitzungssaal schlechte Luft zu atmen, was kann uns diese Überzeugung nützen, wenn wir nicht in der Lage sind, nach besserem Wissen zu verfahren, und uns die Pflicht und die gemeine Not des Lebens zur Arbeit

[1]) Vgl. auch *Schüle*: Klinische Psychiatrie, S. 427: „Wir sind, *was* wir sind, nur zum kleineren Teile durch uns; zum größeren sind wir das Werk unserer Ahnen. In diesen, d. h. in deren geistigen und körperlichen Erlebnissen, führten wir alle unser Vorleben . . . Für die krankhaften Seelenzustände zumal steht die Vererbung im Mittelpunkt der vorbedingenden und erzeugenden Ursachen." Vgl. S. 428 ff.

und zur Überarbeit zwingen. Da, wie Ed. von Hartmann mit Recht hervorhebt, alle höhere Geisteskultur der Menschheit in dieser Steigerung der geistigen Arbeit und des geistigen Genusses liegt, so wird keine menschliche Schlauheit jemals ein Mittel ersinnen, um die kulturtragenden Minderheiten der Völker vor einer rascheren Abnutzung zu bewahren, und es bleibt in dieser Hinsicht nichts übrig, als sich mit der Mauserung der Aristokratie durch allmählichen Nachwuchs von unten zu trösten." [1])

Zwar hat die Masse von der Aufnutzung ihrer Kräfte, von dem „Liebesdienste", den sie ihrer Jugend leistet, und der Zukunft derselben keine Ahnung. Die Pädagogik aber schaut in ihrem Idealismus nicht so schwarz, wie Ed. von Hartmann, wenn sie auch die Wahrheit seiner Ansicht anerkennen muß; sie glaubt, wenn nicht an eine Rettung, so doch an eine Linderung.

Social- und Individualerziehung werden sich eines großen Erfolges nicht im voraus rühmen dürfen. Der Individualerziehung ist ein gewisser Einfluß und Erfolg von vornherein gewiß. [2]) Was die Masse betrifft, so werden erst in späterer Zeit an unserer Jugend, wenn sie herangewachsen sein wird, und ihrer jungen Generation die Früchte zu erkennen sein.

Es sind in der Hauptsache zwei Wege, auf welchen in bescheidener Weise eine geeignete Therapie der krankhaften Unruhe, der Nervosität mit ihren Begleiterscheinungen eingeleitet werden kann; sie sind zu kennzeichnen durch die Begriffe: Volksbildung im engeren Sinne, d. i. Aufklärung der Erwachsenen, und Jugenderziehung. Der erste Weg ist der indirekt zum Ziele führende, der zweite ist der direkte.

Die pädagogische Pathologie hat es allein mit der Jugenderziehung zu thun. Sie umfaßt neben den abnormen, krankhaften Zuständen und Vorgängen auch diejenigen, welche „erfahrungsmäßig während der Entwicklung des geistigen Lebens im Kindesalter von solcher Beschaffenheit sind, daß sie der Abschätzung und Wertbestimmung, nach denen der Pädagoge sie im Hinblick auf die von ihm gedachte und erstrebte Jugendbildung auffaßt und beurteilt, sich entweder nicht als genügend oder als bedenklich oder schädlich, überhaupt als in irgendwelcher Hinsicht der Besserung bedürftige Fehler darstellen." [3])

Angewandt auf die Unruhe, ist es demnach Aufgabe der pädagogischen Pathologie, die der physischen und psychischen Unruhe entspringenden pädagogischen Fehler zu erkennen, ihre Bedingungen und Ursachen aufzusuchen und endlich, Mittel und Wege zu sagen, mit deren Hilfe den Fehlern vorgebeugt oder entgegengearbeitet zu werden vermag.

---

[1]) Pelman: Nervosität und Erziehung. S. 38.
[2]) Vgl. Schüle a. a. O. S. 430 u. 431.
[3]) Strümpell: Pädagogische Pathologie. S. 17.

Ruhe und Unruhe.

Unruhe ist die Verneinung der Ruhe.

Ruhe, angewandt auf die physischen und psychischen Akte des Menschenlebens, also gemeint als absolutes Nichterregtsein, ist undenkbar. Selbst wenn man die Empfindung totaler Regungslosigkeit, völliger Stille zu haben glaubt, selbst dann ist das sensible Nervensystem nicht außer Thätigkeit gesetzt, indem dann die Empfindungen zum Bewußtsein kommen, die in der Lebensthätigkeit des eigenen körperlichen Organismus ihre Ursache haben, die jedoch der gleichbleibenden Intensität und Regelmäßigkeit ihres Auftretens halber gegenüber den von außen in das Bewußtsein gelangenden Empfindungen in der Regel nicht ihre Mitexistenz geltend machen könne.

„Selbst wenn man einmal in einer windstillen Nacht vollkommene Stille zu empfinden glaubt, genügt es, große Resonatoren an das Ohr zu bringen, um sofort zu erkennen, daß es eine Illusion ist, zu meinen, es könne jeder Schallreiz irgendwo und irgendwann auf der Erdoberfläche fehlen. Ich habe in der afrikanischen Wüste, in den Gletschern der Alpen, in den öden Lavafeldern Islands, auf unbewegtem Ozean keine absolute Stille beobachtet. Immer ist irgend ein Geräusch objektiv oder subjektiv wahrnehmbar," sagt der als scharfer Beobachter bekannte Preyer.[1]) Und das vom Gehörsinn gesagte gilt auch von den übrigen Sinnen, wenn auch zugegeben werden muß, daß der Nullpunkt der Intensität der verschiedensten Sinnesempfindungen ein unterschiedlicher ist. Unser Bewußtsein kennt die Empfindung eines absoluten Ruhezustandes nicht; denn „es giebt weder ein absolutes Schwarz, noch eine absolute Stille, noch einen Mangel von Druck-, Temperatur-, Geschmacks- und Geruchsreizen."[2])

Von einer absoluten Ruheempfindung kann man also nicht reden, eher von einer relativen. Welche Empfindungsintensität unsere Sinne — und hier liegt auch der Grund, daß nicht ein jedes Ich Gleiches als Ruhe und Gleiches als Unruhe empfindet — gewohnt sind, danach wird sich unsere Empfindung der relativen Ruhe und der Unruhe richten; denn uns kommen vorerst nicht die einzelnen Zustände als relative Ruhe und Unruhe zum Bewußtsein, sondern ihre untereinander bestehenden Differenzen.[3]) Das Bewußtsein einer Zustandsdifferenz nötigt dazu, die weiteren Differenzen, die vielleicht nicht auffälliger Art sind, aufzusuchen und so den Zustand des Neuen festzustellen.

„Für unsere Erkenntnis giebt es nichts, was nicht einzig

[1]) Preyer, Über die Grenzen der Tonwahrnehmung. S. 70—71. S. Schneider.
[2]) Schneider: Über die Empfindung der Ruhe. Zürich 1876. S. 11.
[3]) Preyer hat in seiner genannten Schrift die Veränderlichkeit der Ruheempfindung als Beweis dafür benutzt, daß dieselbe eine „wahre Empfindung", damit ist gemeint, daß sie die direkte Empfindung bestimmter Erregungen sei. S. Schneider.

in Differenzen existiert."[1]) Nur durch diese kommen uns die Dinge, Erscheinungen, Zustände zum Bewußtsein; die einzelnen verschiedenen Zustände werden uns erst indirekt klar. Ist nun die Zustandsdifferenz eine starke, abnorme, eine besonders große nach Umfang, Intensität oder Dauer, dann ist ein besonderer Zustand der Psyche auch mit der Empfindung der Differenz verknüpft. Gesetzt, ein vollständiges Orchester bricht plötzlich mit starkem Fortissimo ab. Dann empfindet unsere Seele unmittelbar danach Ruhe; doch sie empfindet diese nicht als Objekt, sondern sie empfindet den Mangel an Nervenerregung durch den Gegensatz zu der Erregung kurz vorher. Die sogenannte spezifische Empfindung der Ruhe ist also nicht als die einfache direkte Empfindung eines Zustandes anzusehen, sondern als Kontrastempfindung.

So erhellt: Unser äußeres wie inneres Leben, das um uns wie in uns, kennt eine absolute Ruhe nicht. Relative Ruhe wird empfunden durch den einseitigen, teilweisen, aber nicht totalen Mangel an Erregung, der mit dem Erregungsüberschuß eines vorhergehenden Zustandes kontrastiert. Und da Erregung zugleich Bewegung ist oder bewirkt, so kann man die Ruheempfindung dem Bewußtwerden eines teilweisen Bewegungsmangels gleichstellen.

Die Empfindung der Unruhe ist das Bewußtsein eines Überschusses an Bewegung und Erregung. Wie dort, ist auch hier bei der Empfindung der Unruhe nicht der Zustand das direkt Empfundene, sondern die Zustandsdifferenz zwischen der Erregung und der vorhergehenden partiellen Bewegung oder Ruhe. Die Unruhe wird uns größer und stärker erscheinen als andern, wenn wir gewohnt, große Zustandsdifferenzen selten zu empfinden. Größe, Intensität und Dauer sind ebenfalls für den Empfindungsgrad der Unruhe maßgebend.

Die Empfindung von Ruhe oder Unruhe bestimmt sich also nach der Art der Erregung unseres Nervensystems.

Die Volkssprache und die Schulterminologie scheidet wie die Psychologie die Ruhigen von den Unruhigen. Für die, welche sich gleichmäßig entwickeln, hat sie keine Spezialbezeichnungen.

Diese gleichmäßige Entwicklung erscheint im Leben als ein beständiger Wechsel zwischen Ruhe und Unruhe, besser, zwischen schneller und langsamer Erregung und Bewegung. Schon das gilt als ein glücklicher Umstand, wenn wir Menschenkinder mit möglichst viel Unruhe den ersten Schritt in dieses Leben wagen. Das unruhige Leben des kleinen Weltbürgers erscheint als Beweis einer vorhandenen Kraft. Verhält sich das junge Wesen passiv, setzt es nie seine Stimmbänder, seine Arm- und Beinmuskeln in Bewegung, so redet man von „zu großer Ruhe," und Arzt und Mutter tragen Bedenken. Ruhig

[1]) Schneider a. a. O. S. 22.

nennt eine Mutter ihr Kind, wenn es sich nach Stillung des Hunger- und Durstgefühls, das es vorher durch Unruhe zu erkennen gegeben, der Ruhe hingiebt, also unmotiviert nicht in den Zustand der Unruhe eintritt. Sie erachtet also den Ausgleich solcher Ruhe und Unruhe für natürlich und berechtigt.

In der Zeit, in der das Kind beginnt, sich seiner Worte, Gefühle, Handlungen ꝛc. bewußt zu werden, redet man auch von zu ruhigen, ruhigen und unruhigen Kindern, wenn man auch die ruhigen, da man ihr Verhalten für ein der normalen Entwicklung entsprechendes und daher ganz selbstverständliches hält, nicht besonders bezeichnet.

Diese natürliche Entwicklung ist nun aber, um vorerst diesen Begriff klar zu legen, nicht etwa ein Wechsel von Arbeitsleistung und Ruhe des ganzen Organismus. Wohl tritt nach Arbeitsleistung eine relative Ruhe ein, eine der vorhergehenden Erregung und Bewegung entsprechende und diese ausgleichende Beruhigung, Inaktivität, jedoch nur eben dieser besonderen Geistes- und Körperpartie, die vorher im Zustand der Bewegung war. Die Entwicklung duldet im normalen Organismus keinen Stillstand und wird durch totale Inaktivität nicht unterbrochen, indem während der Inaktivität in Erregung gewesener Körper- und Geistesgebiete andere in Aktion treten.

Die natürliche Entwicklung ist nicht ein Wechsel zwischen Fortschritt und Stillstand, sondern ein Wechsel in der Aktion der Organe und Centren. Ist eine Leistung auf einem Gebiete erfolgt, so folgt wohl eine Inaktivität — aber auch nicht immer, es kommt auf Dauer, Intensität und Größe der Erregung an — des thätig gewesenen Gebietes, aber zugleich folgt auch Aktivität eines andern. Nur bei umfangreicher und bedeutender Überlastung kann eine Inaktivität einer Anzahl von Gebieten herbeigeführt werden; doch das sind pathologische Folgen einer Überanstrengung.[1])

Die normale Entwicklung schließt daher nicht unbedingt die Unruhe in sich ein. Steht aber im normalen Entwicklungsgange einem Motive eine ungleich größere oder kleinere Quantität an Erregung und Bewegung gegenüber, dann ist man berechtigt, von Unruhe bezw. von zu großer Ruhe zu reden. Beim abnormen Entwicklungsgange, bei Kranken, Krankwerdenden und Genesenden, ist der Vorgang an sich derselbe; die Abweichung liegt in der leichteren Reizbarkeit, in der individuell sich bestimmenden Stärke des Kontrastes zwischen Motiv und ausgelöster Bewegung und in der Dauer der letzteren.

Für die Abstufungen der Unruhe hat die Volks- und Schulsprache verschiedene Bezeichnungen. Das äußere Wesen des Unruhigen wird

[1]) Vgl. hierzu die Ansicht des durch das Schriftchen „Problematische Kindesnaturen“ bekannt gewordenen Verfassers der „Periodicität in der Entwicklung der Kindesnatur,“ Gustav Siegert. Leipzig 1889 und 1891, Voigtländer.

lebhaft, tollkühn, unbändig, wild, wagehalsig, zappelig; sein inneres

unüberlegt, ungeduldig, leichtsinnig, flatterhaft

genannt.

Der Zuruhige zeigt sich dagegen

träge, schwerfällig, langsam, dickfellig, träumerisch, schläfrig, faul, denkfaul, —

befangen, wortkarg, schüchtern, melancholisch, langweilig, kopfhängerisch, gedankenarm, gedankenlos, dumm, blöd.

Die Unruhe.

I.

Mit der wachsenden Selbstbestimmung des Menschen nimmt der Einfluß des Ich auf die Art der Entwicklung des eigenen Wesens zu, wächst die Macht und Gewalt als Selbstbewußtsein, Selbstzucht, mit welcher die Entwicklung störende Hemmungen paralysiert werden können.

Daher nimmt in umgekehrtem Verhältnis bei gesundheitlich normalen Zuständen in den aufsteigenden Schulklassen die äußere Unruhe ab. Mit dem Wachsen der Intelligenz und des moralischen Bewußtseins verbindet sich, wenn auch nicht immer, so doch in der Regel, Abschätzung jeder Erregung und Bewegung nach dem absoluten Werte.

Auf den Stufen, auf welchen Intelligenz und moralisches Bewußtsein — ebenfalls in der Regel — noch nicht intensiv genug ausgebildet, sind fröhlicher Lebensmut, überschäumende Kraft, Temperament die Ursachen oder begünstigende Faktoren der Unruhe.

„Spiele, liebliche Unschuld, noch ist Arkadien um dich,
Und die freie Natur folgt nur dem fröhlichen Trieb,
Noch erschafft sich die Kraft erdichtete Schranken,
Und dem willigen Mute fehlt noch die Pflicht und der Zweck."
(Schiller.)

So kennzeichnet der Dichter die Stufe des Lebensmutes, der sich noch nicht nach Wertschätzung, und zwar absolut-ethischer, zu bändigen und zu regeln vermag.

Die genannten Ursachen entspringende Unruhe ist in Schulen, überhoupt in Kindergemeinschaften etwas Natürliches; sie bricht sich durch, weicht aber der Autorität und Liebe, welche das Schuloberhaupt besitzt, und zwar oftmals ohne direkte Einwirkung desselben, indem dann das Bewußtsein des betreffenden Subjekts die Regelung übernimmt. —

Das Kennzeichen der Unruhe ist Bewegung.

Die Bewegungen können unwillkürliche und willkürliche sein.

Wenden wir uns zuerst den unwillkürlichen Bewegungen zu.

a.

Man unterscheidet bei den unwillkürlichen Bewegungen zwischen Reflex- und Instinktbewegungen. Wie schon in der Bezeichnung, „unwillkürlich" hervorgehoben, mangelt diesen Bewegungen ein Willensakt als Ursache.

Die Reflexe sind die einfachsten Prozesse, die wir kennen. Bei ihnen wirkt ein intensiver Reiz plötzlich, unvermittelt. Dieser erzeugt eine noch zunächst unbewußt bleibende Empfindung, die aber sofort, ohne zu einer bewußten geworden zu sein, eine Bewegung auslöst von gleicher oder sogar größerer Intensität. Dieser Akt ist nicht willkürlich, denn dem Reize folgt unmittelbar Bewegung, ohne zuvor zum Bewußtsein gekommen, also Empfindung geworden zu sein. Erst wenn sich die Bewegung vollzieht, kommt diese als erste Empfindung und kommen auch die weiteren Umstände des ersten Reizes, aber erst in zweiter Linie, zum klaren Bewußtsein. Und erst diesem Bewußtsein kann ein Willensakt entspringen. Die Reflexbewegung, bezw. ihr Erregungsvorgang liegt außerhalb der Seele. Die Psyche vollzieht Auslösung und Bewegung nicht — um mit Volkmann von Volkmar zu reden —, beide geschehen vielmehr ohne Intervention der Vorstellungen. „Die Seele erfährt hier von der Innervation des Muskels und der daran geknüpften Bewegung erst durch die Empfindung der Bewegung etwas, etwa, wie eine höhere Instanz von der durch die niedere erfolgten Erledigung eines Geschäfts." [1]) Die Reflexbewegung ist daher nur physischer Art, hat aber oft einen psychischen Akt im Gefolge.

Die Reflexbewegung vollzieht ohne Mitwirkung des Bewußtseins die Abwehr von etwas Unangenehmem, Hemmendem, die gleichmäßige Entwicklung Störendem, oder aber, sie ist die Antwort der vom Willen nicht beeinflußten Muskeln auf angenehme Reize.

Folgendes Beispiel möge das Gesagte rechtfertigen.

Wir sehen auf der ersten Bank eines Klassenzimmers einen Knaben mit Lesen beschäftigt. Er ist sehr vertieft in seine Arbeit. Sein Nachbar, ein kräftiger Junge, gestattet sich plötzlich den Scherz, mit kräftigem Stoß seinen arbeitenden Mitschüler zur Bank hinauszuwerfen. Der Gestoßene stößt ebenso plötzlich einen lauten Schrei aus, der jedoch, sobald er durch das Zimmer hallt, abbricht.[2])

Aus diesem Beispiele ist ersichtlich:

Sobald die Bewegung, welche als reflektorische dem Reize folgte, bewußt geworden, tritt die Wertschätzung zugleich in ihr Recht, indem die Reflex-

[1]) Dr. W. Gude: Gesetze der physiologischen Psychologie. Leipzig 1880. Vgl. auch Ziehen: Leitfaden der physiologischen Psychologie. Jena 1893. II, S. 6.

[2]) Die in dieser Arbeit angeführten Beispiele sind der mehrjährigen und verschiedenartigen Erziehungspraxis des Verfassers entnommen und dienen hier nur dem Zwecke, die Darlegungen zu beweisen.

bewegung dem Anlasse, der jetzt auch zum Bewußtsein gelangten Empfindung des Reizes, gegenübergestellt und nach ihrem moralischen Werte taxiert wird.

Es ist ein Zeichen von vorhandener Wertschätzung und schnell und sicher entscheidender Überlegung, wenn sich mit dem Bewußtsein des durch den Reflex Hervorgebrachten sofort eine Verurteilung einer überhastigen Handlung und dazu der Versuch eines Ausgleichs der etwaigen Verschuldung verbindet. Die geschehene Bewegung wird als eine unzweckmäßige erkannt, und das Individuum sucht, durch neue, aber von Überlegung geleitete Bewegung die hervorgerufene Veränderung zu beseitigen, bezw. zu mildern. Die Intelligenz und das moralische Bewußtsein stehen auf einer sehr achtungswerten Höhe, wenn bei einem Schüler ein Reflex gar nicht mehr stattfinden kann, wenn sich mit dem Reize, ehe dieser noch eine Reflexbewegung auszulösen vermag, ein Bewußtwerden desselben verbindet, das die physischen und psychischen Vorgänge nach Zweckmäßigkeitsgründen regelt.

Die wachsende Intelligenz und Moral werden im späteren Alter, bei rechter Erziehung und gesundheitlich normalen Verhältnissen, Herr der sonst Reflexbewegungen auslösenden, also event. Unruhe schaffenden Reize. Die Hemmung der Bewegung wird dadurch bewirkt, daß das Bewußtsein wachsamer die herantretenden Reize zu Empfindungen erfaßt und dann der neuen Empfindung oder geweckten Vorstellung eine stärkere Vorstellung gegenüberstellt, die den Bewegungsimpuls unwirksam zu machen vermag, also verhindert, daß der Leib ein willenloses Spiel der Reflexe wird.[1]) —

Einem großen Teile der Reflexbewegungen ist nun der Charakter der Zweckmäßigkeit nicht abzusprechen; oftmals tragen diese Bewegungen sogar den Stempel der Absichtlichkeit. Bei genauer Analyse stellt sich heraus, daß auch hierbei von einem Willensimpulse nicht die Rede sein kann. Man hat die Erklärung dieser Art von Reflexbewegungen, welche nach einem beständigen Muster, in sich gleichbleibender Ausführung wiederkehren, z. T. den Charakter der Zweckmäßigkeit haben, im Instinkt gefunden. Doch die Grenze zwischen den Reflex- und Instinktbewegungen ist schwer zu bestimmen. Während die Reflexvorgänge mit der Psyche nichts zu thun haben, können die Instinktbewegungen ihren Anlaß in ihr, aber auch außerhalb derselben haben, jedoch ebenfalls ohne zum völligen Bewußtsein zu kommen. Der Organismus löst dann die Impulse mit solchen Bewegungen aus, welche wenigstens teilweise dem Zwecke der Lebenserhaltung entsprechen.

Der dänische Psychologe Höffding kennzeichnet den Instinkt und die ihm entspringenden Bewegungen mit folgenden Worten:

„Der Instinkt," sagt er, „unterscheidet sich von der bloßen Reflexbewegung dadurch, daß er einen dunkeln Gefühlsdrang, also eine Art Bewußtsein enthält,

[1]) S. Gude: Gesetze der physiologischen Psychologie.

obſchon kein Bewußtſein von dem eigentlichen Ziel des Handelns; er unterſcheidet ſich von dem . . . unwillkürlichen Entladen der Energie dadurch, daß er auf ein beſtimmtes, dem Individuum oder der Gattung nützliches Ziel gerichtet iſt. Der Inſtinkt braucht ſich nicht mit einem Schlage zu entfalten; er ſchließt nicht die Notwendigkeit gewiſſer elementarer Erfahrungen aus; dieſe werden aber auf leichte und natürliche Weiſe mittels der urſprünglichen Organiſation gemacht. Die Bewegung, durch welche ſich Wohl- oder Übelbefinden Ausdruck giebt, muß natürlich die der Organiſation des Individuums zufolge fahrbarſten Wege einſchlagen. Die urſprüngliche Organiſation iſt ein gegebener Ausgangspunkt, wo das Bewußte und das Unbewußte, das Erbe des Geſchlechts und die eigene Erfahrung und Thätigkeit des Individuums zuſammenhängen."[1]) Sehr richtig macht Höffding die Art der urſprünglichen Organiſation des Individuums beſonders verantwortlich für die Qualität und Quantität der Inſtinktbewegungen. Eine Unruhe ſchaffende Steigerung der Inſtinktbewegungen hat ihren Grund in einer beſtimmten Artung der urſprünglichen Organiſation und dem Bewußtſein oder dunkeln Gefühle beſtimmter Erfahrung und Thätigkeit. Intenſive Steigerung der Inſtinktbewegungen verleiht der damit geſchaffenen Unruhe pathologiſchen Charakter.

Die Inſtinktbewegungen teilt man in verſchiedene Gruppen.

1. Man redet von *ſchützenden Inſtinktbewegungen*, welche ſich, einem dunkeln Gefühle folgend, vollziehen bei Annäherung einer wirklichen oder ſcheinbaren Gefahr für die eigene Perſönlichkeit. Der Schutz kann ſich beziehen auf den *Körper* und deſſen Teile oder das *Ich*. Bezüglich des letzteren kann man auch ſchon bei dem Objekte der Erziehung von ſchützenden Inſtinktbewegungen reden. Das Weſen des Kindes iſt ein offenſives.[2]) Dem Inſtinkte der Selbſterhaltung entſpringen nicht nur Bewegungen, welche als Auslöſungen *wirklicher* Reize funktionieren, ſondern ferner auch ſolche, welche durch Gewohnheit oder Witzigung veranlaßt, nicht einmal den Reiz zuſtande kommen laſſen, welche dem Reize zuvorkommen, welche einem eventuellen, dunkel geahnten Reize nachgeben. Es giebt Kinder, welche auf alles losſchlagen, ſich gegen alles zu wehren ſuchen, obgleich nicht die geringſte Urſache einer Verteidigung vorliegt. Eine ganz ähnliche Erſcheinung, die man auch faſſen könnte als eine einem nur *einmal* aufgetretenen Reize folgende Reihe von Inſtinktbewegungen, iſt die *Schwatzhaftigkeit*, die eine gewiſſe Kategorie von Menſchen kennzeichnet und von dieſer ganz unbewußt angewandt wird, um jeden Einſchränkung und Tadel zum Ausdruck bringenden Reiz vor ſeiner Geburt oder ſeiner Lebensfähigkeit

[1]) Dr. *Harald Höffding*: Pſychologie in Umriſſen auf der Grundlage der Erfahrung. Überſetzt von *Bendixen*. Leipzig 1887. S. 112.

[2]) Vgl. *Scholz*: Die Charakterfehler des Kindes. Leipzig 1891. S. 119.

ſchon „totzuſchwatzen“. Die Schwatzhaftigkeit, die Urſache der gewöhnlichen Schulunruhe, iſt oft nur eine inſtinktive Bewegung der Sprechmuskeln und, wenn auch begleitet von gewiſſen Denkvorgängen, nur ſelten Folge eines rechthaberiſchen und widerſprechenden Weſens.[1])

Die ſchützenden Inſtinktbewegungen beziehen ſich aber auch auf Objekte, indem ſie Dinge in der Lage zu erhalten ſuchen, in der ſich dieſelben befinden, oder indem ſie dieſe ſchützen wollen vor Zerſtörung und Beſchädigung. Es kommt auf die Reizempfindlichkeit für die Zuſtände der Objekte und die Art der Ausführung der Bewegungen an, ob die Veränderungen des ſubjektiven Zuſtandes den Charakter der Unruhe an ſich tragen. Nervöſe Naturen werden leichter mit der Empfindung des Bewegungsimpulſes und der ausführenden Bewegung Unruhe und Aufregung verbinden, als geſunde. Namentlich regen die durch geſteigerte Phantaſiethätigkeit ſpekulativ erdachten Möglichkeiten über die Folgen der Veränderung aus ihrer Lage ſich heraushebender Dinge pſychiſch wie phyſiſch auf. Die entſprechenden Bewegungen, die ſehr wohl noch reine Inſtinktbewegungen ſein, ſich allerdings hier auch ſchon in Handlungen, das ſind bewußte Thaten, umſetzen können, werden dann haſtig, plötzlich ausgeführt und zwar oft zum Schaden des Subjekts. Zur weiteren Klärung dieſer Gruppe von ſchützenden Inſtinktbewegungen diene dies Beiſpiel:

Der Lehrer ſteht leſend vor der Klaſſe. Seinem Buche entgleitet plötzlich ein Blatt. Dieſen Vorgang ſehen und aufſpringen, iſt die That einer großen Menge von Schülern im Augenblick. Dabei verbindet ſich mit der entſtehenden Bewegung ein wüſtes Stoßen, Stampfen, Stolpern, Bank-, Stuhl-, Kinderumwerfen, Schreien, bis endlich das Verbot oder das durch die Empfindung der Bewegung hervorgerufene Bewußtſein und das dieſem entſprießende Urteil der Veränderung Einhalt thut.

Alle Unruhe, alles Getöſe iſt Begleiterſcheinung zu der Inſtinktbewegung, das fallende Blatt zu halten oder aufzuheben. Der genauen Beobachtung wird jedoch dabei nicht entgehen, wie ſich die Veränderung der nervöſen von derjenigen der normalen Kinder abhebt, indem bei erſteren oft ſelbſt ein klares Bewußtſein nicht imſtande iſt, die phyſiſche Aufregung zu meiſtern.

2. Körperliche Reize und geiſtige, perzipierte oder reproduzierte Empfindungen und Vorſtellungen bewirken als weitere Inſtinktbewegungen Muskelthätigkeit, die ſich, je nach Art des Impulſes, durch Freude- oder Unluſtgefühl zum Ausdruck bringende Bewegung der Geſichtsmuskeln oder Gliedermuskeln kund giebt. Hierher zählen die Geſichtsverzerrungen beim Lachen und Weinen, bei Schmerzgefühlen, Luſtreizen, Luſt oder Unluſt beweiſende Gliederthätigkeit, endlich Würgen, Erbrechen.

[1]) Vgl. Scholz a. a. O

Scharf beobachtend dürfen dem Pädagogen die Instinktbewegungen seiner größeren, der Pubertät nahestehenden Zöglinge nicht entgehen. Diese Bewegungen sind Symptome gewisser Entwicklungsvorgänge im Organismus des Zöglings. Die Gewissenhaftigkeit des Erziehers bewahrt hier des Kindes Phantasie vor frühzeitiger Verderbnis.

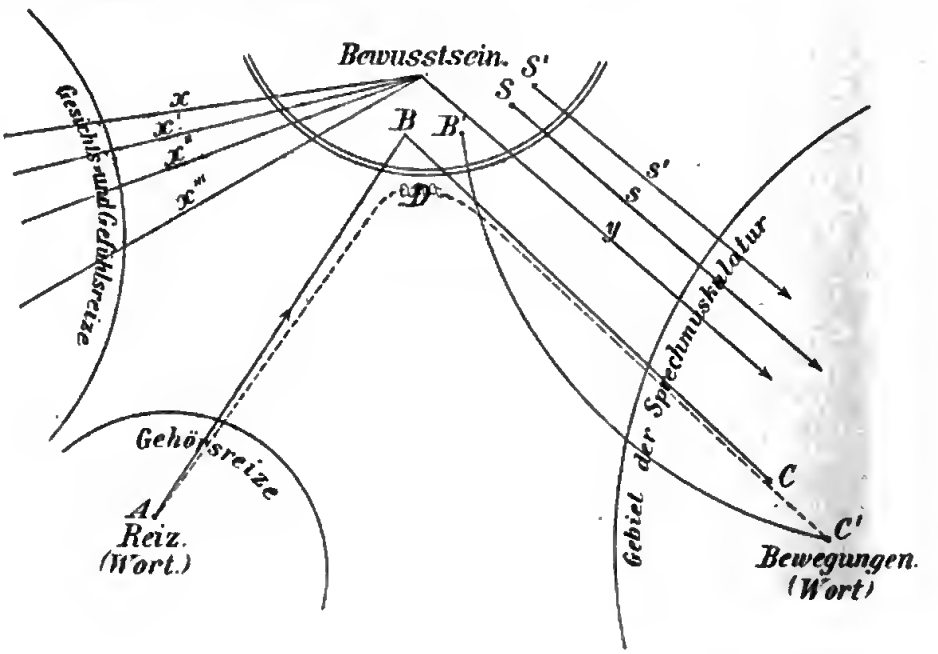
Auch bei dieser Art von Instinktbewegungen wird die Unruhe oft durch den Hinzutritt bewußt ausgeführter Muskelthätigkeit geschaffen.

3. Die nachahmende Bewegung tritt als Unruhe, also als gesteigerte Bewegung, nur bei nervösen, psychopathisch veranlagten Kindern auf. Bei diesen ist eine Disposition zu einer Übertragung von Zuckungen und Konvulsionen, Muskelkontraktion und -expansion anderer auf sie gegeben, und die Nachahmung vollzieht sich oft und schnell. Besonders hervorzuheben von den entsprechenden Krankheiten ist die Epilepsie, der Veitstanz, endlich als das schwächste dieser Leiden: die Echolalie.

Von diesen drei Erscheinungen ist die Echolalie die verbreitetste. Viele normale Erwachsene leiden an derselben, ohne es zu wissen, doch kommen hierbei nur die geringen Stadien der Echolalie in Frage. Stark auftretende Echolalie bei Kindern bedarf irrenärztlicher Behandlung.

Auch die einfachen Stadien der Echolalie steigern sich, wenn das Individuum in Aufregung gerät. Unruhe wirkend wird die Echolalie bei sonst normalen Kindern selten beobachtet.

Der psychische Prozeß, welcher sich bei der Echolalie vollzieht, läßt sich durch folgende Skizze veranschaulichen.



In normalem Falle gelangt A, das gesprochene Wort eines andern, auf sensualem Wege als B ins Bewußtsein, um nach erfolgter Wertschätzung und besonders sich vollziehendem Willensimpuls auf motorischem Wege als C zur Handlung, vielleicht auch als Wort in einer Gegenrede ausgelöst zu werden. Bei der Echolalie betritt der Reiz — das gesprochene Wort eines andern — auch den sensualen Weg, springt jedoch bereits in D, bevor er ins Bewußtsein eingetreten ist, auf die motorische Bahn über, um als Bewegung C′ auszulösen. Erst dies eigene, gesprochene Wort, das nichts anderes, als unwillkürlich nachgeahmte Kontraktion und Expansion der Sprechmuskulatur zu Urhebern hat, gelangt als neuer Reiz zum Bewußtsein als B′. Der an Echolalie Leidende hört und reagiert, vorläufig jedoch ohne Bewußtsein, sofort mit dem Nachsprechen alles Gehörten oder des letzten Teiles desselben. Erst die eigene Rede führt ihm den Sinn zum Bewußtsein, wenn auch nicht immer. Ganz ähnlich ist es bei andern nachahmenden Bewegungen.

Die Therapie der ausgeprägten Echolalie hat dem überlegenden Geiste, der zu einem solchen ausgebildet werden muß, von andern Gebieten, nur nicht vom Sprechgebiete, Reize zuzuführen und anzuhalten, daß die Impulse zum eigenen Sprechen selbstthätig mehr der Beobachtung durch das Auge und Gefühl oder selbständigen Vorstellungsbewegungen entspringen.

Führen die Gesichts- und Gefühlsreize x, x′, x″, x‴ dem Bewußtsein genügendes und dem Individuum entsprechendes Material zu und ist das Subjekt genötigt, die Reaktionen dieser Reize durch Benutzung der Sprechmuskulatur auf dem Wege y kund zu geben, oder bringt es seine dem freien Gedankengange entspringenden Impulse S, S′ auf Weg s und s′ durch die Sprache zum Ausdruck, dann ist der Weg der Echolalie brach gelegt. — Das an Echolalie leidende Kind muß zumeist aus sich herausſprechen und darf nur selten durch die Sprechmuskulatur anderer hervorgerufene Gehörsreize, diese aber dann nur mit vollster Aufmerksamkeit, empfangen. Verbot und Aufklärung mögen bei großen Kindern und Erwachsenen wirken, bei kleinen Kindern sind sie zumeist erfolglos. Da muß der indirekte Weg betreten und derselbe häufig begangen werden, d. h. es muß anhaltend Übung erfolgen.

4. Unter unsern Kindern finden wir viele, die ihre Erzählungen nicht anders mitteilen können, als in Begleitung von hastigen Gestikulationen, Bewegungen der Arme und des ganzen Körpers. Diese, übrigens auch bei Erwachsenen auftretende Erscheinung entsteht durch die Erregung eines Muskels und die Miterregung eines andern, korrespondierenden, bez. einer ganzen Muskelgruppe. Die Veranlassung zur Bewegung liegt also weder innen noch außen, sondern in der Miterregung, weshalb diese Art der Bewegungen den Namen Mitbewegungen führen. Beim Gehen bewegen sich nicht die Arme in regelmäßiger Schwingung, sondern in unregelmäßigen Bewegungen begleiten

Arme, Hände, Finger, der Oberkörper, der Kopf die Muskelthätigkeit der Beine. Ein lebhaftes Erzählertalent sucht die Anschaulichkeit seiner Rede ebenfalls durch Bewegung der Glieder und des ganzen Körpers zu bewirken.

Dr. H. Gutzmann giebt in seiner Schrift: „Störungen der Sprache und ihre Heilung" (Vorlesungen) eine große Menge von Mitbewegungen an, die in Verbindung mit den Bewegungen der Artikulations-, Stimm- und Respirationsmuskulatur auftreten. Als besonders interessante Fälle sind zu nennen: [1])

Gesichts-, Kinn-, Mund-, Augenbewegungen, Kopfnicken, Rumpf-, Hals- und Armbewegungen, Trippeln, Schulternheben, Kopfwerfen, Fußstampfen, Fingerspreizen, Schaukeln des Körpers, Handbewegung, Fußkratzen und -scharren, veitstanzähnliche Bewegungen, Schlagen der Schenkel mit den Händen, Knixemachen, Ferfenheben ꝛc. ꝛc.

In dem Augenblicke des Geschehens scheidet das Subjekt nicht die notwendigen, zweckmäßigen, anständigen Bewegungen von den unnötigen, unzweckmäßigen, unanständigen. Es bedeutet bei dem Erwachsenen einen Grad von Selbstbeherrschung, bewußter Abschätzung der Werte aller Bewegungen, von Selbstzucht, seine Gedanken allein durch Worte und ihren Tonfall nahezubringen und nicht durch den Sinn bekräftigende, verneinende, durch zweifelnde, abwehrende, bewillkommnende Bewegungen zum Verständnis zu bringen suchen.

Daß im Kindesleben Mitbewegungen häufig auftreten, ist selbstverständlich. Die mangelnde Intelligenz vermag noch nicht die Zweckmäßigkeit einzelner Bewegungen zu erkennen und diese aus der Gesamtheit der Bewegungen zu isolieren; denn „das Wesentliche der Mitbewegung liegt darin, daß die willkürliche Intention auf einen Nerven die unwillkürliche auf einen andern hervorruft . . . Diese Erscheinung ist angeboren. Die Mitbewegung ist bei dem Ungeübten am größten, und der Zweck der Übung und Erziehung der Muskelbewegung ist zum Teil, das Nervenprinzip auf einzelne Gruppen von Fasern isolieren zu lernen. Das Resultat der Übung ist daher in Hinsicht der Mitbewegung: Aufhebung der Tendenz zur Mitbewegung." [2])

Mit der Benutzung dieser Worte ist ein Vorblick gethan in das große Gebiet der Therapie unzweckmäßiger Mitbewegungen. Für die pädagogisch-pathologische Behandlung bedeutet Beseitigung der Mitbewegung: Bearbeitung des Centralnervensystems.

Du Bois-Reymond bestätigt dies. Er bezieht sich in einem Vortrage [3]) auf Müller und sagt darin:

„Unter Übung versteht man gewöhnlich das öftere Wiederholen einer

[1]) 2. Aufl. 1888. I. Teil. S. 116.

[2]) J. Müller, Handbuch der Physiologie II, S. 103. Vgl. Gutzmann a. a. O.

[3]) Gutzmann a. a. O. (2. Aufl. 1888. S. 14) I. Teil.

mehr oder minder verwickelten Leistung des Körpers unter Mitwirkung des Geistes, oder auch einer solchen des Geistes allein, zu dem Zwecke, daß sie besser gelinge. . . . Man hat Grund, anzunehmen, daß in der Regel der normale Muskel dem Nerven pünktlich gehorcht, und daß sein Kontraktionszustand in jedem Augenblick durch den Erregungszustand des Nerven in einem kurzvorhergehenden Augenblick bestimmt wird. Da nun die Nerven selber nur die aus den motorischen Ganglienzellen kommenden Impulse überbringen, so leuchtet ein, daß der eigentliche Mechanismus der zusammengesetzten Bewegungen im Centralnervensystem seinen Sitz hat, und daß folglich Übung in solchen Bewegungen im wesentlichen nichts ist, als Übung des Centralnervensystems. Dies besitzt die unschätzbare Eigenschaft, daß Bewegungsreihen, welche häufig in ihm nach bestimmtem Gesetz abliefen, leicht in derselben Ordnung, ebenso an- und abschwellend und ineinander verschlungen wiederkehren, sobald ein darauf gerichteter, als einheitlich empfundener Willensimpuls es verlangt."

Leibesübungen, zweckmäßige Bewegungen pflegen und vervollkommnen heißt also nicht allein, Geläufigmachung dieser Bewegungen, sondern zugleich, Beseitigung unzweckmäßiger Mitbewegungen. Von einem Mechanismus der Hemmung von Mitbewegungen weiß man nun nichts, doch leuchtet ein, „daß, wo infolge der Übung Muskeln in Ruhe bleiben, die Frucht der Übung nicht deren Kräftigung war." [1]) Unter Übung zweckmäßiger Bewegungen versteht man mithin die Isolierung der entsprechenden Nerven- und Muskelpartien und die damit sich vollziehende Ausschaltung der verwandten und naheliegenden Nerven- und Muskelfasern und -gruppen. —

Einzelne Reflex- und Instinktbewegungen allein bewirken bei dem Normalen noch nicht Unruheerscheinungen, wohl aber werden diese hervorgerufen durch das Zusammentreffen der verschiedenen Instinktbewegungen und der Reflexe. Da sich diese Bewegungen ohne Mitwirkung des Bewußtseins vollziehen, so ist es Aufgabe der Erziehung, den sich vollziehenden unzweckmäßigen Bewegungsakten hemmend und eindämmend entgegenzutreten. Es kann dies geschehen:

1. durch das Verbot und Beseitigung der Ursachen — soweit es im Bereiche des Erziehers liegt — also durch objektives Eingreifen;

2. durch die planmäßige Übung der zweckmäßigen Bewegungen mit Hilfe des Bewußtseins des Individuums, also durch subjektives Wollen.

Das Bewußtsein des durch Reflex- und Instinktbewegungen zu einem unruhig werdenden Individuum muß durch Erziehung zu einem stets wachen, alle Funktionen des Organismus streng kontrollierenden gebildet und vervollkommnet werden, dem nichts entgeht, das jede Bewegung auf ihren absoluten Wert prüft und sofort hemmend einwirkt, sobald sich unzweckmäßige Bewegungen den zweck-

[1]) Du Bois-Reymond a. a. O.

mäßigen anschließen. Dann werden bald die Nervenbahnen der zweckmäßigen Bewegungen so gangbar und doch isoliert sein, daß es keiner strengen Kontrolle des Bewußtseins bedarf und die alleinige Wahl der zweckmäßigen Bewegungen dem Individuum zur andern Natur geworden ist. —

Bei den pathologischen Naturen könnte man Zweifel tragen, ob die instinktiven Bewegungen noch instinktive zu nennen sind. Doch bei genauer Beobachtung erkennt man, daß auch diese Bewegungen bei Kranken instinktiv erfolgen, d. h. entsprechend der besondern Einrichtung des Organismus als die äußeren Merkzeichen eines unbewußt sich vollziehenden psychischen Mechanismus, wobei bestimmte Reize bestimmte Bewegungen auslösen. Die Bewegung ist bei Kranken nur intensiver, umfangreicher, hastiger, und zwar, wie schon berührt, weil sein Organismus minimale Kontraste als große empfindet; ferner, weil die besondere, mit dem kranken physischen Zustande in Verbindung stehende psychische Disposition zu leichter Erregung die Herrschaft der Einsicht über die Nerven, Muskeln und sich bereits vollziehende Bewegungen erschwert. (Schluß folgt.)

Über die Einheitlichkeit des Religionsunterrichts.[1])

Konferenzvortrag von Mittelschullehrer Behring in Hameln.

„Erst die Sache, dann das Wort!“ ist eine schon seit Ratichs und Comenius Zeit bekannte Unterrichtsregel. Wie wenig aber in dem folgenden Jahrhundert darnach gehandelt wurde, beweist Pestalozzis wiederholtes Klagen über das „Maulbrauchen“ oder Phrasentum seiner Zeit. Jedermann weiß, daß Worte ohne Vorstellungen und Gedanken hohle Klänge sind, und daß dieser Inhalt kein Produkt der Sprache selbst ist, sondern daß derselbe aus den großen Erkenntnisgebieten: Gott, Menschenleben und Natur genommen werden muß. Wie darum die Forderung: Zuerst die Sache, dann das Wort, so sollte auch die andere gelten: Voran den Sachunterricht, d. i. Religion, Kunde des Menschenlebens und Naturkuude, und auf Grund dieser Stoffe und mit denselben den Sprachunterricht nebst den Fertigkeiten. Nach Herbarts Vorgange fordern besonders Ziller und Dörpfeld die enge Verbindung der verschiedenen Unterrichtsfächer und zwar so, daß der Sachunterricht, weil die konkrete Geistes- und Körperwelt betreffend, die Quelle bildet, aus welcher die Sprache ihren Inhalt zu schöpfen hat, die Basis, auf welcher sie sich aufbauen muß. Dann erhält sie ihr Licht von den Sachen und leuchtet wiederum in die Sachgebiete zurück. In ähnlicher Beziehung stehen die übrigen, die formunterrichtlichen Fächer und

[1]) Die Anregung zur Bearbeitung des obigen Themas verdanke ich vornehmlich Armstroffs „Evangel. Religionsbuche“ nebst den beigegebenen „Pädag. Grundsätzen“ sowie einigen bezüglichen Artikeln des „Evangel. Schulblattes.“

Fertigkeiten (wie Rechnen, Zeichnen und Singen) einerseits zu dem Sachunterrichte und andererseits zu dem Sprachunterrichte. Wo dieses wechselseitige Verhältnis der Unterrichtsgegenstände zu einander erkannt wird, da erscheinen dieselben nicht mehr als ein bloßer Haufen, von dem man beliebig ab- und zuthun kann, sondern als ein wohlgegliedertes und vollendetes Gebäude, in welchem jedes Fach seine besondere Bedeutung und Stellung hat. —

Wie aber unter den großen Unterrichtsgebieten, so hat auch innerhalb eines jeden derselben eine Verbindung der einzelnen Zweige stattzufinden. Bezüglich des Religionsunterrichts liegen bereits verschiedene praktische Versuche zu einer solchen Konzentration vor, jedoch sind wir von einer allgemeinen Durchführung auch in den Schulen noch weit entfernt. Ich möchte daher eine neue Anregung in dieser Richtung, in welcher der Fortschritt der religionsunterrichtlichen Methodik überhaupt liegt, geben, indem ich darthue, 1. was man unter einem einheitlichen Religionsunterrichte versteht, 2. was zur Begründung eines solchen Verfahrens zu sagen ist, und 3. in welcher Weise dasselbe praktisch durchgeführt werden kann.

1. Der Religionsunterricht gliedert sich bekanntlich in eine Anzahl einzelner Zweige; man unterscheidet biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Bibelkunde, Bibellesen, Katechismus, Kirchenlied und Gebete. Alle diese Fächer und Stoffe sollen sich im Unterrichte zu einem lebendigen Ganzen zusammenschließen und von einem einheitlichen Gesichtspunkte aus behandelt werden. Diesen Konzentrationspunkt bietet die biblische Geschichte, mit welcher die übrigen Fächer eine organische Verbindung eingehen und zwar dergestalt, daß es keinen gesonderten Katechismus-, Bibellese- oder bibelkundlichen Unterricht u. s. w. mehr giebt, sondern daß nur die bibl. Geschichte ihren selbständigen Gang beibehält, während die übrigen Fächer „sich stückweise da eingliedern, wohin sie inhaltlich gehören, und wo sie sich aus der bibl. Geschichte von selbst ergeben." Es ist also nicht genug, daß man beim Katechismusunterricht, dem Bibellesen oder dem Kirchenlied auf die bibl. Geschichte gelegentlich Bezug nimmt, sondern alle nicht geschichtlichen religiösen Unterrichtsstoffe, wie Katechismusstücke, Sprüche, Lieder, lehrhafte Bibelabschnitte und Gebete müssen so verteilt werden, „daß sich von der untersten bis zur obersten Stufe jedes Stück desselben an diejenige bibl. Geschichte anschließt, welche ihm als anschauliche Grundlage dienen kann." — In dieser Weise würde sich der einheitliche Religionsunterricht im allgemeinen und äußerlich gestalten; was aber mehr die innere Anordnung der Stoffe, vornehmlich und zuerst diejenige der leitenden Geschichte anlangt, so soll in den untern und mittlern Klassen und Jahrgängen eine stets erweiterte Anzahl einzelner biblischen Geschichten zur Behandlung kommen, während auf der Oberstufe im Sinne der Allg. Bestimmungen „eine zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt," angebahnt wird. Um also die Kinder allmählich in das Verständnis einer Geschichte des Reiches Gottes einzuführen,

werden die auf den untern Stufen gewonnenen Einzelzüge von Personen und Ereignissen gesammelt, geordnet und zu lebensvollen Charakterbildern ergänzt. Dasselbe geschieht namentlich mit den Geschichten aus dem Leben Jesu, dessen Bild dann als Kern und Stern in den Mittelpunkt der andern tritt. Hat dann das Kind nach dem Alten Testament die Entstehung und Ausbreitung der Sünde und die Vorbereitungen einer Erlösung von der Sünde erschaut, so soll es im Neuen Testamente Jesum Christum, in dem die Erlösung erschienen und geschehen ist, erkennen. Am Ende eines größern Abschnitts läßt der Lehrer die Schüler einen „Rückblick" thun, damit sie die Bedeutung eines jeden für das Reich Gottes verstehen lernen, sich des jedesmaligen Fortschrittes in der Heilsentwicklung bewußt werden und erkennen, daß alle Veranstaltungen Gottes dem Hauptziele: „Erlösung des Menschengeschlechts durch den Sohn Gottes" zustreben. Zugleich sollen auch die fünf Hauptstücke und Erklärungen in Luthers kleinem Katechismus, welche nebst Sprüchen und Liedern auf der anschaulichen Grundlage der bibl. Geschichte gewonnen worden sind, gesammelt und geordnet werden. In den ersten vier Schuljahren etwa haben die Kinder auf diese Weise das erste und zweite Hauptstück, im fünften und sechsten das dritte Hauptstück und in den beiden letzten das vierte und fünfte Hauptstück neu zu lernen. Natürlich wird auf jeder Stufe das Pensum der vorhergehenden wieder aufgenommen und entsprechend anders behandelt. Die Oberstufe hat es also mit dem ganzen Katechismus zu thun, soll aber die ausführliche Behandlung der einzelnen Teile (Gebote, Artikel u. s. w.) stets dahin legen, wo durch den vorangegangenen Unterricht in der bibl. Geschichte das nötige Anschauungsmaterial herbeigeschafft worden ist. Wie aber zurückschauend auf die bibl. Geschichten Alten und Neuen Testaments ein Verständnis der Heilsgeschichte mit dem Lebensbilde Jesu als Kern und Stern derselben vermittelt wird, so ist auch im Katechismusunterrichte als Abschluß eine Übersicht über die fünf Hauptstücke und deren Zusammenhang als Heilslehre mit dem zweiten Artikel als Mittelpunkt zu geben. Somit läßt man die Unterweisung von den bibl. Geschichten zu einer Heilsgeschichte aufsteigen und gelangt von hier aus zu einer sich daraus entwickelnden Heilslehre. Das ist aber der einheitliche Religionsunterricht in seiner vollen Gestalt und Bedeutung.

2. Hinsichtlich dieser Ziele stimmen wohl alle überein; daß aber der einheitliche Religionsunterricht der beste und sicherste Weg dahin sein soll, läßt man für die Kinder der Unter- und Mittelstufe wohl gelten, aber für die Oberstufe — etwa die drei oder vier obern Jahrgänge — glaubt man auf einen besonderen Katechismusunterricht nicht verzichten zu können. Im Gegensatz hierzu blickt eine große Zahl hervorragender Schulmänner, vornehmlich die Freunde der Herbartschen Schule mit Verdruß und Schmerz auf die gesonderte Stellung des Katechismusunterrichts, welcher in der katholischen Kirche sich den Ehren-

namen eines eigentlichen Religionsunterrichts beilegt, während die bibl. Geschichte als Nebenfach bescheiden zurücksteht, und der auch vielfach in der evangelischen Kirche und Schule sich nicht mit den fünf Hauptstücken und Luthers Erklärungen begnügen läßt, sondern eine solche Fülle neuen Stoffes hineinträgt, daß die Kinder den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr erkennen können. Und doch beruht das Christentum nicht auf abstrakten Lehrsätzen, sondern auf Personen und Thatsachen, besteht nicht in einem angelernten dürren Wissensstoffe, sondern in einer Geist und Leben weckenden Geschichte. Soll es darum in der Kindesseele lebendig werden, religiöses und sittliches Leben darin erwachsen, so rede auch der Lehrer die Thatensprache geschichtlicher Ereignisse, und die nötigen Lehren und Ermahnungen ergeben sich daraus ungesucht. Ist doch, wie Dörpfeld sagt, „die Heilsgeschichte die beste Heilslehre." Lehrt nicht der Herr selbst vornehmlich durch Thatsachen, Wunder, Gleichnisse, Handlungen und Beispiele? Auch die Propheten und Apostel verfahren in gleicher Weise. Die Schöpfungs- und Erlösungsthatsachen predigen am vornehmlichsten das Gebot: „Laßt uns ihn lieben; denn er hat uns zuerst geliebt." Alle Lehren und Lehrabschnitte der heiligen Schrift verlieren sich nie vom Boden der Geschichte; ja sie erscheinen uns erst wie die Psalmen in ihrem Lichte verständlich; denn „wie der Epheu um die Eiche, so ranken sich heilige Lehre und Weissagung um die heilige Geschichte." (Schüren). Dieselben sind so sehr mit einander verwachsen, daß die Bibel wie in ihren geschichtlichen, so auch überall in den lehrhaften Teilen sich frei hält „von schulgerechten Einteilungen, langen Kettenschlüssen und schwerfälligen logischen Formen, dagegen stets eine deutliche, lebendige und kurze Redeweise führt, welche die Hauptsache rund herausſagt" und das Menschenherz in seinen Tiefen zu treffen weiß. Nächst dem Geiste Gottes, welcher in dem Worte waltet, ist es dieser, von demselben Geiste gewirkte Umstand, dem die Bibel die weltüberwindende Kraft und Macht verdankt, die nicht bloß in das Leben des einzelnen, sondern ganzer Völker eingegriffen und erziehend auf das Menschengeschlecht gewirkt hat. Ihr Einfluß auf die menschliche Kultur ist stets um so größer gewesen, je ungehinderter sie wirken durfte wie in den protestantischen Ländern.[1]) Daraus sollte die Schule lernen, daß nicht der Katechismus, sondern das Bibelwort, speziell die bibl. Geschichte, das Lebenselement ist, worin die Kinder zu religiös-sittlichen Persönlichkeiten aufzuziehen sind, daß also die biblische Geschichte die natürliche Basis alles Religionsunterrichts ist und während der ganzen Schulzeit bleiben muß, und daß die biblischen Lehrabschnitte, der Katechismus und das Lied als das darauf zu bauende Material in enge Verbindung mit derselben zu setzen sind. „Je einfacher und natürlicher diese Konzentration geschieht, desto segensreicher kann sie wirken." Dabei bleibt dann auch die Gefahr ausgeschlossen,

[1]) Nach Dörpfeld.

daß sich der Katechismusunterricht auf Kosten der andern Zweige breit macht, große Stoffmassen heranzieht, sich vom Boden der biblischen Geschichte verliert und in abstrakten Begriffen und Definitionen bewegt. Wenn die Katechismuswahrheiten sich nicht als Resultut eines guten biblischen Geschichtsunterrichts von selbst ergeben, sondern jahraus, jahrein daran herumgelernt und herumerklärt werden muß, so stehen die religiösen Unterrichtsfächer ohne Zweifel in einem falschen Verhältnis zu einander. Dann aber haben wir uns auch über Unwissenheit und Gleichgültigkeit in religiösen Dingen nicht zu wundern, und Schiffbruchleiden am Glauben und Leben ist eine fast natürliche Folge. Es ist also verkehrt, dem Katechismusunterrichte eine Sonderstellung zu geben und die Bibel als Vorratskammer von Belegstellen für die aufgestellten Lehrsätze zu benutzen, während sie doch das Fundament des gesamten Religionsunterrichts ist und sein soll. Auch hier gilt die Regel: „Erst die Sache, dann das Wort." — Fassen wir nun die Gründe für den einheitlichen Religionsunterricht noch einmal übersichtlich zusammen, so sagen wir: Die biblische Geschichte bildet die Grundlage, den Ausgangs- und Sammelpunkt des gesamten Religionsunterrichts; denn 1. auch die Bibel trennt nirgends Geschichte und Lehre streng von einander, ist vornehmlich Geschichte und diese die anschauliche Grundlage für jene; 2. das Christentum beruht nicht auf Lehrsätzen, sondern auf geschichtlichen Thatsachen, und die Geschichte ist selbst die beste Heilslehre; 3. der Herr Jesus, die Propheten und Apostel predigen zuerst und vornehmlich Geschichte und knüpfen daran Lehre und Ermahnung; 4. der Unterricht, welcher sich auf dem Boden der Geschichte hält, ist anschaulich, einfach und lebendig, und in den Schülern erwächst Freude und Befriedigung, kurz das Interesse am Gegenstande; 5. bei der Einheitlichkeit gewinnen und bewahren die einzelnen Fächer das richtige gegenseitige Verhältnis zu einander, so daß das eine durch die anderen nicht beengt werden kann.

3. Nachdem wir gesehen haben, daß die Theorie ganz für einen einheitlichen Religionsunterricht ist, müssen wir auch untersuchen, wie sich die Praxis dazu stellt, d. h. ob und wie derselbe praktisch durchgeführt werden kann. Hier vornehmlich hat er die Probe zu bestehen. Gestattet er eine richtige methodische Behandlung der religiösen Unterrichtsstoffe, so kann die Berechtigung nicht bestritten werden. Sollte sich aber zugleich herausstellen, daß gerade der einheitliche Religionsunterricht es ist, der ein durchaus richtiges d. h. ein dem naturgemäßen Prozesse aller Geistesentwicklung entsprechendes Lehrverfahren erst ermöglicht, so müssen wir für denselben die alleinige Geltung beanspruchen. Es kommt also auf einen Versuch an. Vergegenwärtigen wir uns zu diesem Zwecke den Verlauf einer Religionsstunde auf der Oberstufe! Da nach Pestalozzi die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis ist, so beginnt die Lektion mit der biblischen Geschichte. Die darin enthaltenen neuen Vorstellungen dürfen aber nicht un-

erwartet und unvermittelt an die Kindesseele herantreten, weshalb diese auf deren Empfang vorbereitet werden muß. Durch diese Vorbereitung werden etwaige Schwierigkeiten in der Geschichte und Hindernisse im Kinde beseitigt, ältere verwandte Vorstellungen ins Bewußtsein gerufen und dadurch die Aufmerksamkeit auf den neuen Gegenstand gelenkt. Ist auf diese Weise der Boden für den Empfang des Samenkorns zugerichtet, so wird dasselbe ausgestreut, d. h. die neue Geschichte wird erzählt und zwar so, „daß die Kinder mit dem geistigen Auge sehen, was sie mit den leiblichen Ohren hören." Das ist dann die Stufe der anschaulichen Darbietung. Die also dargebotenen Vorstellungen sind aber nicht bloß anzunehmen, sondern auch fest und geläufig zu machen. Dieses Einprägen geschieht durch Lesen, Abfragen, Zergliedern in Abschnitte und Wiedererzählen. Nachdem dadurch der Gang der geschichtlichen Thatsachen festgelegt oder der Realinhalt der Geschichte gewonnen ist, muß nun auch der religiöse und sittliche Inhalt derselben entwickelt werden. Haben wir zuerst gefragt: „Welches ist der Gang und Verlauf der Geschichte?", so fragen wir jetzt weiter: „Welche Lehren erklärt die Geschichte?" oder: „Welches ist ihr religiöser und sittlicher Inhalt?" Jene anschaulich gewonnenen Vorstellungen sind den Rohstoffen gleich, welche zu höheren Gebilden zu verarbeiten sind; auf die Anschauung hat also das Begriffe erzeugende Denken zu folgen. Darum werden die Hauptmomente der Erzählung hervorgehoben, unter einander und mit verwandten aus früheren Geschichten auf ihre Unterschiede und Ähnlichkeiten verglichen, gegen einander abgewogen und so zu größerer Klarheit erhoben. Der Unterricht befindet sich hier auf der Stufe der Vergleichung. Durch Sinkenlassen oder Abstrahieren des Ungleichen und Nebensächlichen und durch Festhalten der gemeinsamen Merkmale werden diese zu einer Gesamtvorstellung, zu einem psychischen Begriffe, verdichtet. Zum Inhalte haben diese Gebilde dasjenige, was sich durch das unterrichtliche Verfahren aus der Geschichte bis dahin ergeben hat. Es ist sowohl die Erkenntnis dessen, was Gott an dem Menschen gethan — der religiöse Inhalt, als auch dessen, was der Mensch zu thun hat, welches seine sittlichen Pflichten sind — der sittliche Inhalt.

Diese gewonnenen Begriffe und Gedanken werden darauf sprachlich fixiert. Den klassischen Ausdruck aber, unter welchen dieselben zusammenzufassen sind, bietet uns der Katechismus, das Spruchbuch und das Gesangbuch. Hier, auf der Stufe der Zusammenfassung, ist also die Stelle, an welcher die übrigen religiösen Unterrichtsfächer mit der biblischen Geschichte zusammentreffen und als auf diesem Boden erwachsene Früchte sich von selbst ergeben. Besonders die einzelnen Katechismusstücke werden hier gewonnen, gesammelt, geordnet und durch häufiges Wiederholen fest eingeprägt. — Die religiösen Lehren dürfen aber keine toten Inventarstücke sein und bleiben, sondern müssen wie jede Regel durch Anwendung auf konkrete Fälle und Beispiele in Geist und Gemüt bildender

Weise fruchtbar gemacht werden. Die dem Kinde bereits geläufigen Beispiele aber sind die biblischen Geschichten, bei welchen die betreffenden Wahrheiten gefunden wurden. Darum wird, von den Katechismuslehren zurückschauend, zunächst die Geschichte, diese natürliche Basis, wieder aufgesucht. Daselbst erhalten dann die biblischen Personen Gestalt und Leben und erscheinen nicht nur als die Träger der religiösen Ereignisse, sondern auch als die Verkörperung der sittlichen Lehren. An ihrem Leben erschauen unsere Kinder die Früchte derselben, und ein Hinweis auf diese lebendigen Vorbilder ist die beste Anwendung auf das eigene Leben der Schüler. Die Frage: Welche sittlichen Pflichten ergeben sich daraus für dich? und: Wie willst du diese Lehre auf dein Leben anwenden? ergeben sich ungesucht. Solches aber ist das rechte Verfahren im Katechismusunterricht; es ist ganz und gar selbst Katechismusunterricht. Ausgehend vom Katechismusstück, lenken wir sofort den Blick wieder auf die biblische Geschichte zurück, ziehen den Spruch als Beleg und das Lied zur Belebung heran. Der Unterricht aber hat sich somit durch die fünf formalen Stufen: Vorbereitung, Darbietung, Vergleichung, Zusammenfassung und Anwendung bewegt. Auf den beiden ersten, den Stufen der Anschauung, ist der Realinhalt oder der Gang der Thatsachen klargelegt; auf den beiden folgenden, den Stufen des begrifflichen Denkens, haben wir daraus den religiösen und sittlichen Inhalt in Geist und Gemüt bildender Weise entwickelt, und endlich auf der Stufe der Anwendung diesen Inhalt in gleicher Weise für Glauben und Leben fruchtbar gemacht. Das ist ohne Zweifel das einzig richtige Lehrverfahren. Denn „alles Lernen ist ein psychischer Prozeß, der in streng naturgemäßer Weise verlaufen muß." Solch ein naturgemäßes Lernen aber wird durch den einheitlichen Religionsunterricht nicht bloß ermöglicht, sondern geradezu vorgezeichnet und aufgenötigt, wie wir gesehen haben. Damit hat derselbe die Probe mehr als genügend bestanden.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß der Religionsunterricht, diese Krone unserer Schularbeit, sich immer besser und vollkommner gestalte. Möge insonderheit die biblische Geschichte und mit ihr die heilige Schrift je mehr und mehr der Mittelpunkt aller religiösen Unterweisung werden, die rechte Lebensquelle, zu welcher jung und alt oft und gern zurückkehren, um die untrügliche Wahrheit zu schöpfen, die Richtschnur für Glauben und Leben. Dann wird auch der Katechismus lieb und wert gehalten werden; denn in diesen Bekenntnissätzen der lutherischen Kirche findet der Schüler die unumstößlichen Grundwahrheiten wieder, welche er bereits im Gotteswort erkennen und schätzen gelernt hat.

Leitsätze.

1. Die bibl. Geschichte liefert das Anschauungsmaterial für den gesamten Religionsunterricht und bildet darum die Grundlage und den Ausgangspunkt der übrigen religiösen Unterrichtfächer

2. Die methodische Behandlung, wodurch aus der bibl. Geschichte der religiöse

und sittliche Inhalt in Geist und Gemüt bildender Weise entwickelt und fruchtbar gemacht wird, hat nach den fünf formalen Stufen des Unterrichts zu geschehen; diese bilden das naturgemäße Unterrichtsverfahren.

3. Der sprachliche Ausdruck für die religiösen und sittlichen Begriffe ist dem Katechismus, dem Spruchbuche und dem Gesangbuche zu entnehmen, wodurch diese Fächer besonders auf der Stufe der Zusammenfassuug (des Systems) mit der bibl. Geschichte zusammentreffen.

4. Der Katechismusunterricht entspricht also der letzten Stufe in der Behandlung einer methodischen Einheit aus der bibl. Geschichte, der Anwendungsstufe, wo der Unterricht vom Allgemeinen zum Besonderen zurückschreitet, und ist dementsprechend zu erteilen.

5. Derselbe bildet folglich kein selbständiges Lehrfach, für welches auf dem Stundenplane besondere Stunden angesetzt werden, wohl aber ist auf der Oberstufe für eine ausführliche Behandlung der einzelnen Hauptstücke oder deren Teile im Gange des Geschichtsunterrichts an geeigneter Stelle Raum und Zeit zu geben.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die XX. Rheinische Provinzial-Lehrer-Versammlung

in Barmen hatte am 8. April ihren Haupttag. Der große Saal des Centralhotels war bis auf den letzten Platz gefüllt. Die Wände schmückte ein großes reich dekoriertes Bild Pestalozzis und eine eigens zu dem Zwecke hergestellte überlebensgroße Büste Dörpfelds. Die Behörden, Königliche Regierung und Magistrat der Stadt waren zahlreich vertreten und begrüßten die Lehrer-Versammlung sehr sympathisch. Aus der Ansprache des Oberbürgermeisters Wegener wäre manches Bemerkenswerte hervorzuheben. Er nannte die Volksschule unsere „vornehmste Institution", meinte sehr optimistisch, daß der Hader und Streit, der unser politisches Leben vergifte, in den Volksschullehrerstand nie eingedrungen wäre, gab dann auch als „älterer Herr" den Lehrern einige wohlgemeinte Ermahnungen mit z. B.: „Wer berechtigt ist, Gehorsam zu fordern, hat zuerst die Pflicht der Unterordnung; wer die Jugend erziehen will, hat die Pflicht der Selbstzucht," appellierte an den preußischen Beamtengeist, der sich trotz Druck und Entbehrung unentwegt bethätigt ꝛc.

Schulrat Polack ist der Festredner und Ehrengast der Versammlung und wird mit warmer Begeisterung empfangen. Diese Aufnahme findet er „beglückend und bedrückend" und lenkt geschickt den Strom der Begeisterung dem Gegenstande seiner Festrede zu, dem „Vater Pestalozzi", dessen Lebens- und Berufskraft gewesen sei Begeisterung, d. i. Beherrschung des Geistes, und Liebe, d. i. Überwindung der Herzen. In Pestalozzi ist unserm Stande viel Begeisterung und Liebe geschenkt. Trotz aller Mißerfolge noch Zuversicht zu behalten in Bezug auf seine Lebensaufgabe, wie Pestalozzi, das ist Begeisterung, und Liebe ist göttliche Kraft, wenn sie wahrhaftig ist und das Kreuz nicht scheut. Alles für andere, nichts für sich. Solch „ein großes Muster weckt Nacheiferung und giebt

dem Urteil höhere Gesetze". Und nun zeichnet uns der Redner ein überaus klares, deutliches, wohlgeordnetes Bild des Lebens und Wirkens von Pestalozzi. Er hebt da u. a. hervor, daß nach Pestalozzi alle Methode des Unterrichts nichts anderes ist als Hilfe zur Selbsthilfe; daß das Familienhafte, die Mutterliebe die Atmosphäre ist, worin die Jugend gedeiht, daß er uns gezeigt, wie wir, je tiefer einer gesunken, um so tiefer zu ihm hinabsteigen sollen und uns ganz besonders den Pulsschlag des armen Volkes kennen gelehrt. Als auf die Voraussetzung alles Erziehens hat uns Pestalozzi auf die Seelenlehre hingewiesen; wir müssen den Menschen vor allem kennen, um ihn zu erziehen; das Ziel hinwiederum ist nicht Stoffaneignung sondern Kraftbildung. — Der Redner wurde mit lebhaftem Beifall belohnt, mit dem Ölgemälde Pestalozzis beschenkt und zum Ehrenmitglied der Rheinischen Pestalozzistiftung ernannt.

Herr Schäfer aus Köln hielt dann einen interessanten Vortrag über Volksbildung und Volkswohlfahrt, in welchem er die neuerdings gegen die Volksschule wieder erhobenen Vorwürfe, namentlich daß sie Religion und Sittlichkeit schädige und die staatliche und gesellschaftliche Ordnung gefährde, nicht ohne Geschick zurückwies. In seiner berechtigten Abwehr solcher unbefugten Vorwürfe richtete er aber auch unberechtigte Angriffe auf die Kirche, indem er sie als Pflegerin des Aberglaubens hinzustellen suchte, den erst die Aufklärung der Volksschule beseitigt habe. Was er in dieser Richtung vorbrachte, betraf doch fast durchweg die römische Kirche, die allerdings von gewissen Seiten, wenns gerade zwecks der Diskreditierung so paßt, gern mit der christlichen Kirche überhaupt gleichgestellt wird. Wir können auch ein so großes Wort, das gelassen ausgesprochen wurde, wie dies: „Die Volsschule hat die Religion veredelt!" nicht für befugt ansehen; es ist das eine falsche oder wenigstens mißverständliche Deutung der richtigen Thatsache, daß durch die Arbeit der Volksschule die Reste und Rostflecken des Heidentums, die im volkstümlichen Aberglauben sich auch an die reinen Ideen des Christentums angesetzt haben, im Volke mit beseitigt worden sind und werden; hierzu haben eben die Lehrer mit den Geistlichen Hand in Hand gearbeitet. Eine mißliche Rolle scheint Herr Schäfer den Lehrern zuzuweisen, die nicht mehr aus eigener Überzeugung das biblische oder kirchliche Christentum vertreten können: der Lehrer fühle sich im Religionsunterricht als „Beamter", nicht als bloßer „Mensch" und würde daher nichts das Christentum der Eltern seiner Schüler Verletzendes vorbringen; „damit müsse man sich zufrieden geben". Da wären also die Lehrer gerade im Kern des Gesinnungsunterrichtes nur Referenten, keine Zeugen; können sie dann wirklich christlich erziehend und charakterbildend wirken? Was würde man in analogem Falle von dem Geistlichen sagen? Auch daß der Vortragende das Wachstum der Verwilderung unserer Jugend, resp. die Zunahme der Verbrecher bei den Jugendlichen so rundweg bestritt, mußte befremden. Mit einem Eingestehen dieser traurigen Thatsache wäre ja noch lange nicht der Schule das Urteil gesprochen; im Gegenteil, es wäre heilsam, wie hernach auch einer der Freunde des Vortragenden zuzugeben schien, dieser Thatsache unbefangener ins Auge zu schauen und gerade im Interesse der Schule und des Lehrerstandes auf die Abstellung so zahlreicher schlimmer Veranlassungen dieses Zustandes hinzuarbeiten (Schulkasernen, Überfüllung der Klassen, mangelhafte Förderung des Erziehungszweckes der Schule durch die Behörde, „Stoffaneignung" statt „Kraftbildung" ꝛc.). — Übrigens brauchen wir wohl nicht ausdrücklich zu erklären, daß wir dem

Hauptsatze des Referenten: „Von Zurückdrängung und Beschränkung der Volksbildung kann bei wahren Volks- und Vaterlandsfreunden keine Rede sein," rückhaltlos zustimmen. Auch wir halten es für sehr angebracht und zeitgemäß, gewissen reaktionären, der Angst vor dem wachsenden Socialismus entspringenden Beurteilungen und Bestrebungen bezüglich unserer Volksschulbildung entschieden entgegenzutreten.

Sehr viel weiter als Herrn Schäfers Ausführungen gingen sodann Herrn Boys Sätze über die Umgestaltung der Bildungsziele der Volksschule nach den Forderungen der Gegenwart. Wegen der vorgerückten Zeit konnte nur ein kleiner Teil der Begründung der gedruckt vorliegenden ausführlichen Leitsätze zum Vortrag kommen. Da aber die ganze Abhandlung des Herrn Boy schon anderweitig abgedruckt war, hatten Freunde und Gegner sich gründlicher und sachlicher ein Urteil bilden können, als es beim bloßen Anhören des Vortrags möglich gewesen wäre. Es ist wohl nicht zu viel gesagt, wenn wir von einem Sturm der Entrüstung sprechen, der sich gegen die Darlegungen des Herrn Boy erhob. Allerdings suchte dieser die gegen ihn gerichteten heftigen Angriffe überhaupt nicht zu widerlegen, sondern nur mit der Behauptung zurückzuweisen, die Gegner hätten seine Abhandlung nicht in ihrer „Ganzheit" erfaßt und berücksichtigt, vielmehr sich nur an einzelne mißliebige Wendungen wie „konventionelles Christentum", Kirche als toter „Leichnam" geklammert und einseitig ihre Herbartsche Philosophie seinem modern-wissenschaftlichen Standpunkt ohne Beweis entgegengestellt. Unterzeichneter hat sich bei dem Gewicht dieser Sache die ganze in der Neuen Westdeutschen Lehrerzeitung veröffentlichte Arbeit Herrn Boys verschafft und sie gründlich darauf geprüft, ob die Gegnerschaft, die vor allem durch die Rektoren Hindrichs und Meis vertreten war, wirklich den Kern der Sache so verfehlt hat, wie der Angegriffene meinte. Wir können es nicht finden. So eifrig auch Herr Boy sich gegen die Annahme wehrte, er wolle den Religionsunterricht irgendwie beeinträchtigen, so unzweideutig geht doch aus seinen Darlegungen hervor, daß er unter Religion, wie er sie in der Schule gepflegt wissen möchte, etwas ganz anderes versteht, als man bisher unter christlicher Religion verstanden hat. Er will die „Religion der Zukunft" fördern, nämlich einen „naturwissenschaftlichen Idealismus", den er ausdrücklich in Gegensatz stellt zu der „mystisch-supranaturalistischen Lebensansicht", die bisher im christlichen Religionsunterricht gegolten hat und zu der auch wir uns nicht entblöden uns zu bekennen. Herr Boy meint allerdings mit seiner Kritik und Ablehnung nur die berühmten toten Dogmen der Kirche und die in diesem „Leichnam" konservierten „religiösen Scheinvorstellungen" zu treffen; in Wahrheit trifft er zugleich das biblische Christentum oder die Religion Christi und der Apostel selbst. Werden wir aber vor die Wahl gestellt zwischen dem Christentum des Neuen Testaments und einer modernen Naturreligion darwinistischer Observanz, so ist es für einen christlichen Lehrer überhaupt keine Wahl mehr. Wir glauben daher, daß die große Versammlung mit vollem Recht sich, wie der Vorsitzende zum Schluß hervorhob, in ihrer weit überwiegenden Mehrheit die Auffassung des Referenten nicht aneignete und darauf verzichtete, über die Leitsätze abzustimmen; und daß insbesondere die evangelische Konferenz Barmer Lehrer mit gutem Grunde ihren ausdrücklichen Protest gegen diese Leitsätze zu Protokoll gab.

Indessen möchte ich eine so wichtige und tief einschneidende Frage wie diese, in der ein Gegensatz moderner Wissenschaft gegen die bisherige christliche Lebens-

ansicht so bestimmt behauptet und folgerichtig für eine Umgestaltung des Bildungsziels der Schule geltend gemacht wird, nicht mit diesen paar Bemerkungen erledigt wissen, sondern mir eine eingehendere Auseinandersetzung mit Herrn Boys Gedanken vorbehalten. von Rohden.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Prof. H. Hofmann's Bibelbilder.

I. Von H. Grosse in Halle a. S.

Von dem Prachtwerk: **„Kommet zu mir!"** 15 köstliche Zeichnungen zum Leben des Herrn,[1]) hat die Verlags- und Kunsthandlung von C. T. Wiskott in Breslau jetzt auch Ausgaben in Photopraphie herstellen lassen, und zwar in Kabinett-Format (Preis des Bildes 1 M.) und in Panel-Format (Preis des Bildes 4 M.; Größe 21 : 32 cm). Wir haben bereits früher auf dies Kunstwerk des Dresdener Künstlers hingewiesen, das eine große Verbreitung u. begeisterte Aufnahme weit über Deutschlands Grenzen hinaus gefunden hat. Hofmann's Cyklen aus dem Leben des Heilandes tragen den Stempel hoher künstlerischer Vollendung und reifsten Geschmacks, sie ergreifen in ihrer milden Hoheit und weihevollen Schönheit das christliche Gemüt wie kaum eine andere künstlerische Schöpfung unserer Tage. Hofmann versteht es wie kein zweiter Künstler der Jetztzeit, die erhabenen Gestalten des Neuen Testaments mit unerreichter Innigkeit und Feinheit wiederzugeben. Die jetzt erschienene Ausgabe in kleinem Format und in Photographie eignet sich zur Aufstellung auf dem Schreibtisch oder Eckbrett; auch zu Geschenken (Konfirmation, Christfest, Hochzeit) erscheinen die vortrefflich gelungenen Photographien sehr passend. Die Bilder werden in jeder beliebigen Auswahl und Anzahl abgegeben.

Veranlaßt durch vielfach ausgesprochene Wünsche, hat sich die Verlagshandlung C. T. Wiskott in Breslau entschlossen, einige der beliebtesten Bilder aus H. Hofmann's **„Kommet zu mir!"** auch in größerem Format herauszugeben.

Es sind fünf Bilder als Heliogravure (Kupferätzung) erschienen: **Der segnende Christus** (Bildgröße 44 : 71 cm), **Jesus und die Samariterin, Flucht nach Aegypten, das heilige Abendmahl** und **die Bergpredigt** (Bildgröße 55 : 73 cm). Preis für das Stück 15 M.; sie zeigen eine vollendete Technik und sind als Zimmerschmuck besonders zu empfehlen.

Außerdem liegen aus demselben Kunstwerk vier prächtige Aquarellbilder

---

[1]) Preis 25 M. — Verlag von Wiskott in Breslau.

vor: **Jesus und die Samariterin, Auferweckung des Jünglings zu Nain, Christus vor Pilatus, Grablegung Christi** (Größe des Bildes 46 : 63 cm). Pr. 30 M.

Diese fein abgetönten, prächtig wirkenden Farbenlichtdrucke bilden in der That eine seltene Zierde für Studierzimmer, Schulen und Anstaltsräume und sollen hiermit allen Freunden christlicher Kunst warm empfohlen werden.[1]) Die erhabenen Gestalten des Neuen Testaments sind hier mit einer Innigkeit und künstlerischen Vollendung vom Künstler festgehalten, die jede klügelnde Absichtlichkeit vornehm verschmäht und Protestanten wie Katholiken gleich tief fesseln und erbauen muß. Die hohe Anmut, die zarte Empfindung, der lebhafte Ausdruck, die feine Zeichnung des Originals ist in der Nachbildung vollständig gewahrt. Wir wünschen, daß die Kunstblätter überall in den christlichen Häusern freundliche Aufnahme finden.

Mit Recht sind die Hofmann'schen Bilder neuerdings auch als Wandbilderer schienen und dem Schulunterricht dienstbar gemacht worden. Sie führen den Titel:

Biblische Anschauungsbilder zum Neuen Testament für die Schule gezeichnet von Professor Heinrich Hofmann, herausgegeben von Julius Lohmeyer. Serie I: 5 Blatt. Unaufgezogen, auf starkes Papier gedruckt 15 M, einzelne Blätter 3 M. Auf Leinwand gezogen und mit Ösen versehen, fertig für den Schulgebrauch 20 M.; einzelne Blätter 4 Mark das Stück. Verlag von C. T. Wiskott in Breslau (1895).

Es liegen zunächst folgende fünf Blätter vor: **Anbetung der Weisen. Die Bergpredigt. Auferweckung des Jünglings zu Nain. Christus am Kreuz. Am Auferstehungsmorgen.** Eine zweite Serie soll in diesem Jahr nachfolgen. Die Auswahl ist zunächst so getroffen, daß das Leben des Heilandes von seiner Geburt bis zu seinem Tode dargestellt, also ein abgeschlossenes Ganze dargeboten ist, das später erweitert werden kann. Jedes Blatt ist — ohne Preiserhöhung — auch einzeln zu beziehen, so daß jede Schule nach Bedürfnis auswählen kann. Die Bildgröße beträgt 62 : 45 cm, ist also für große Klassen ausreichend. Als Vorzug dieser Bilder kann bezeichnet werden, daß sie, nicht nur zu didaktischen Zwecken entworfen, Kunstwerke im vollen Wortsinn sind und den ästhetischen Ansprüchen ganz genügen. Sie können in dieser Hinsicht nur mit den Bildern nach Originalen von Schnorr v. Carolsfeld verglichen werden.

Wir freuen uns', daß die in den Hofmann'schen Zeichnungen vorhandenen Schätze jetzt der Jugenderziehung dienstbar gemacht werden, und möchten die Wandbilder allen Schulen, besonders den Ober- und Mittelklassen in höheren und niederen Schulen dringend zur Anschaffung empfehlen. Bei aller Pietät, mit der Hofmann in seinen Bibelbildern an dem altgeweihten Typus der heiligen Gestalten, dem strengen Adel der Form fest

[1]) Empfehlend genannt sei hier auch Hofmann's „Gefangennahme Jesu", ein figurenreiches Bild, eine Komposition von großer innerer Bewegung und rührender Schönheit. Eine vortreffliche Photogravure erschien kürzlich bei Wiskott in Breslau (Bildgröße 52 : 70 cm). Preis 30 M.; Photographie in Panelformat 4 M. (Größe 21 : 32 cm).

hielt, wußte er ihnen doch eine lebensvolle Individualität, eine innerliche Wahrheit zu geben, die den Beschauer mit der Macht der Überzeugung in die seelischen Vorgänge der Handlung hineinzieht und darin festhält. Dem frommen Künstler ist ein Höchstes um seine Kunst im Dienste des Heiligen. Im tiefernsten Ringen schuf sein eigenes Gemüt vor allem in der Darstellung der Heilandsgestalt nach und nach einen Typus göttlich verklärter Menschlichkeit, die der Vorstellung, dem Fühlen der Gebildeten unserer Tage verständlich, lieb und teuer wurde, sie mit gläubiger, weihevoller Andacht erfüllte, wie es kaum einer andern Künstlerschöpfung unserer Zeit gelang.

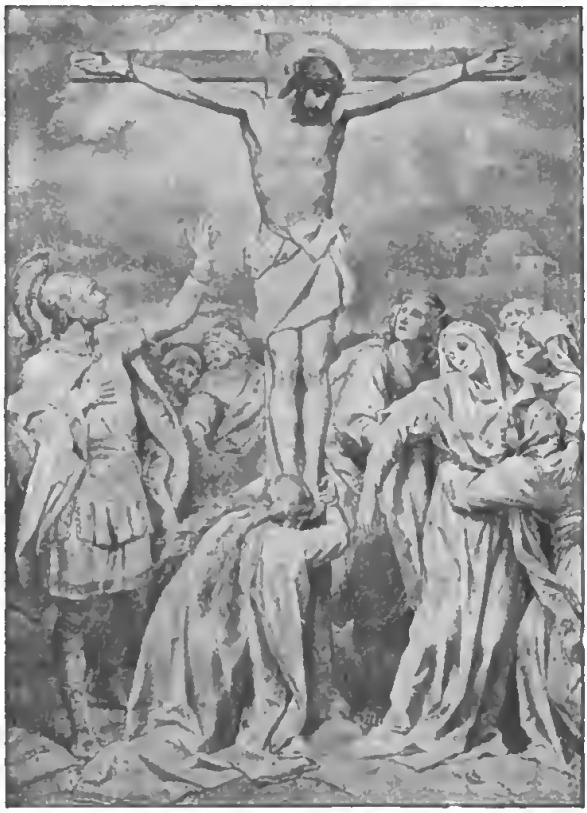
II. Von Th. Hermann.[1])

Professor Heinrich Hofmann, geboren 1824 in Darmstadt, 1842 auf der Düsseldorfer Akademie bei Hildebrandt und Schadow, 1846 in Holland, Belgien und Frankreich, 1847—1854 in München, Frankfurt a. M., Darmstadt, Dresden und Prag, 1854 in Rom, von Cornelius beeinflußt, 1859—62 in Darmstadt, seit 1870 Prof. der Kunstakademie in Dresden (bekannte große Gemälde: Die Ehebrecherin vor Christus [1869]; Der zwölfjährige Jesus im Tempel [1882, beide in der Dresdener Gallerie]; Christus predigt am See [1876, in der Berliner Nationalgallerie]; ist längst ein Liebling des deutschen christlichen Hauses geworden. Die Anhänger der neusten realistisch-naturalistischen Richtung in der Malerei machen ihm (wie auch Pfannschmidt, Plockhorst u. a.) den Vorwurf, seine biblischen Gestalten seien weichlich, sentimental, süßlich, zu milde und zu glatt und darum ausdruckslos, idealisiert, „stilisiert," wogegen die neue Schule mit ihren eckigen, herben Formen dem nach Wahrheit ringenden Geschmack unserer von socialen und politischen Kämpfen und Gärungen erfüllten Zeit mehr entspräche. Cornelius und seine ganze Schule seien überlebt, abgethan; dagegen würden die Gebhardt und Uhde das Feld behaupten. Wir sind weit entfernt

davon, dem modernen Naturalismus in der Malerei, der in Piloty, Makart, Lenbach, Defregger, Max, Knaus glänzende und hochbegabte Vertreter hat und in vielen Stücken zu einer ergreifenden Sittenmalerei drängt, Berechtigung und Erfolg abzusprechen — aber uns sagt die Art kunstrichterlicher Heißsporne nicht zu, die der ungeschminktesten Wiedergabe der Wirklichkeit auf Leinwand (und Bühne) ganz allein huldigen, auch auf religionsgeschichtlichem Gebiet. Wahr ists, wir mögen von eleganter Glätte und von bis ins Süßliche gehender Weichheit nichts mehr wissen, und der Christus des Gebhardtschen Abendmahls ergreift den Beschauer gerade wegen des von Leiden, Entbehrungen und Seelenkämpfen zeugenden und doch der Erhabenheit nicht ermangelnden Gesichtsausdrucks — jedennoch fühlen wir es als ein Bedürfnis, den „Schönsten unter den Menschenkindern" auch in seiner äußern Erscheinung so zu gestalten, wie seine göttliche Hoheit und barmherzige

[1]) Wir bringen auch noch diese zweite Besprechung des wertvollen Werkes, was den Lesern zu genauerer Orientierung über Hofmanns Meisterschöpfungen nicht unlieb sein wird. Die Schriftleitung.

Liebe ihn ins Herz malt, und da finden wir den entsprechenden Ausdruck eher im Hofmannschen Christus,[1]) als in dem von Gebhardt in der Bergpredigt, welches Bild bei aller aus ihm sprechenden Innigkeit, Gemütstiefe und echt deutschen, kindlichen Einfalt geschichtlich genommen befremdlich wirkt, auch eher als in Fritz von Uhdes Noli me tangere und in desselben Malers: Komm, Herr Jesu, sei unser Gast, obschon hier der mit und für uns arm gewordene Heiland in seiner Einfachheit inmitten der Tagelöhnerfamilie wirksamer ist, als ein Schnorrscher oder Pfannschmidtscher Christus in idealer Schönheit und Gewandung. Wenn der Menschgewordene nicht immer und überall in göttlicher Schönheit dargestellt werden soll, so gilt auch das Umgekehrte: nicht immer und überall bleich, abgemagert und knochig wie ein Asket. Wir sehen, es wird leicht erkenntlich, daß die neueste Kunst ebenso die menschliche Seite des Erlösers auf Kosten der göttlichen bevorzugt, wie eine gewisse neue Theologie, und man kann demgegenüber leider nicht beweisen, daß die Göttlichkeit unter allen Umständen auch eine ihr entsprechende rein menschlich-äußerliche Gestaltung finden muß, weil die Göttlichkeit sittliche Schönheit — und nur diese — beansprucht. Es ist der Kampf um eine Weltanschauung, der schließlich auch auf künstlerisch-pädagogischem Gebiet bis in die Schule getragen wird. Nun sind wir ja noch lange nicht so weit, unsere Schnorrschen, Roeberschen und Hofmannschen Christusgestalten gegen Uhdesche vertauschen zu müssen, aber was hindert es, den Christus in verschiedener Ausgestaltung den Schülern nahe zu bringen und jeder Auffassung ein liebevolles Verständnis anzubahnen? In höhern Schulen, die einen kunstgeschichtlichen Unterricht betreiben (selbstverständlich nicht leitfadenmäßig von A bis Z eine erstickende Flut von Namen und Urteilen bringend, sondern die kunstgeschichtlichen Hauptzüge der Welt-, Kultur- und Religionsgeschichte a tempo einfügend), würde man einen das Verständnis der neuen Zeit geradezu schwer hindernden Fehler machen, wenn man nur die klassischen und klassizistisch angehauchten Erzeugnisse religiöser Malerei berücksichtigen wollte. Aber es dünkt uns auch für die niederen Schulen höchst wünschenswert, gewisse berühmte religiöse Bilder den Kindern nahe zu bringen, neben den für den biblischen Anschauungsunterricht bestimmten Wandbildern. Wir nennen einige, die als Holzschnitte leicht zu haben sind: Corregio, Die heilige Nacht — Leonardo da Vinci, Das Abendmahl des Herrn — Reni, Ecce Homo — Raffael, Kreuztragung; Verklärung; vielleicht Sixtinische Madonna oder Madonna della Sedia — Tizian, Christus mit dem Zinsgroschen — Rubens, die Kreuzabnahme — Plockhorst, Herr, bleibe bei uns; Christus auf dem Wege nach Emmaus — einige Bilder der neuen Schule. Da ein flüchtiges Beschauen solcher Bilder nicht genügt, so könnte man die Frage: Soll man in den höhern Schulen biblische Bilder eines Meisters zur Be-



[1]) Emil Frommel urteilt: „So wie hier der Herr uns entgegentritt — wie z. B. in der Auferweckung des Jünglings zu Nain — so menschlich und wahrhaft göttlich können wir ihn uns völlig denken."

handlung der biblischen Geschichte benutzen oder mit Rücksicht auf die Kunstgeschichte charakteristische und berühmte Bilder verschiedener Meister? getrost zu Gunsten der zweiten Fragehälfte bejahen. Geht man doch auch in letzter Zeit immer mehr dazu über, Bilderbibeln mit den Zeichnungen der verschiedensten Künstler zu schmücken.[1])

Es ist nicht unsere Absicht, längeres über den Gebrauch der biblischen Bilder in den Schulen zu reden, aber die eine Bemerkung wollen wir nicht unterdrücken, daß zur Verhinderung des flüchtigen Beschauens und zur Förderung des „Hineinsehens" der Schüler in die Bilder, auch zur Förderung der Einwirkung der wahrhaft künstlerisch wertvollen Zeichnungen auf den ästhetischen Geschmack des Volkes bis in die untersten Schichten hinab, das stete Aushängen der Bilder als Wandschmuck der Klasse ebenso einfach wie wirksam ist. Die nicht selten ganz leeren Wände der Klassenzimmer sehen für einen, der Schnorrsche oder andere Bilder an den Wänden zu sehen gewöhnt ist, geradezu traurig aus, und Einwendungen, die Aufmerksamkeit der Kinder werde abgelenkt, die Bilder würden geschädigt u. a., sind nicht stichhaltig.

Versuchen wir eine ganz kurze, von Kleinigkeiten absehende Charakterisierung der Hofmannschen Bilder, die übrigens als Schulbilder des nach außen projizierten, rein subjektiven, visionären Heiligenscheins entbehren könnten.

Nr. 1. **Anbetung der Weisen.** Hofmann hält sich an der bekannten Überlieferung, daß drei Weise ihre Huldigung dargebracht haben, und wenn er auch nicht genau nach der Angabe Bedas des Ehrwürdigen verfährt, nach der ein Greis mit weißem Haupthaar und langem Bart, ein blühender bartloser Jüngling und ein gebräunter, in des Lebens Vollkraft stehender Mann — der eine ein Semit, der andere ein Kind Hams, der dritte ein Nachkomme Japhets — gekommen seien, das Königskind zu sehen, so weiß er doch den ehrfurchtsvoll und zugleich erstaunt huldigenden Gestalten soviel Würde zu verleihen, daß dem Beschauer der tiefere Sinn der Geschichte machtvoll offenbart wird: Die irdische Hoheit im Staube vor der göttlichen Majestät des Weltheilandes; irdischer Reichtum erblassend vor dem weltbeglückenden, kindgewordenen göttlichen Gut. Es ist Nacht, aber das Kindlein strahlt als die neue Sonne, die der harrenden ganzen Welt Licht und Leben spenden wird. Die Darstellung der einzelnen Personen ist charakteristisch! Das Kindlein nicht teilnahmlos, die Hand wie in Liebe und Verlangen ausstreckend; die Mutter holdselig, hoheitsvoll; Joseph tief bewegt und verwundert zugleich; die Weisen andächtig und ergriffen, als Männer der Sehnsucht die Augen auf das Kind richtend, das bei alledem als die Hauptperson erscheint.

[1]) So bringt die im Verlage von Enßlin und Laiblin, Reutlingen, erscheinende, von Pfr. Langbein u. a. herausgegebene „Große illustrierte Haus- und Familien-Bibel oder die ganze heilige Schrift des A. und N. T. nach der deutschen Übersetzung Dr. Martin Luthers (durchgesehen im Auftrage der deutschen Evang. Kirchenkonferenz)" in den ersten 2 Heften Bilder von Pfannschmidt, Overbeck, Schnorr, Führich, Jäger — neben landschaftlichen Bildern — und wird in der Fortsetzung auch Erzeugnisse andrer Meister wiedergeben. (Preis des Heftes 0,50 M.)

Nr. 2. **Die Bergpredigt.** Schon die schöne Landschaft in klarer, stiller Morgendämmerung, mit dem schimmernden galiläischen See im Hintergrund, mit den baumbesetzten, sich sanft abdachenden Hügeln deutet auf den Gegensatz der Bergpredigt zu dem „eisernden Gesetze" des Alten Bundes hin, das unter Donner und Blitz und dem schmetternden Ton einer Posaune auf einem öden, schroffselsigen, sturmzerklüfteten, in die sonnversengte Wildnis hinabdräuenden Granitberge gegeben ward — dort Wolken, Feuer und Rauch, hier ein klarer Himmel mit leichten Wolkenstreifen — dort ein furchtzitterndes, abgeschrecktes Volk, für eine fast zutraulich lauschende, andächtige, liebende Gemeinde. Der „Lehrer der Menschheit" mit seinen ausgestreckten segenspendenden Armen — welch eine hoheitsvolle und doch dem Herzen so nahestehende Erscheinung! Die Zuhörenden, in jedem Alter und Geschlecht, kräftige Gestalten und heilunghoffende oder frohe Menschen, wie hängen sie on seinem Munde, wie schauen sie verwandt zu ihm hinauf und vernehmen die Worte, die mit unwiderstehlicher Einfalt sich an das Gewissen wendend, das Geistesleben der ganzen Welt umgestaltet haben! Wahrlich, das Bild einer Gemeinde, der sich jeder Beschauer einreihen möchte!

Nr. 3. **Die Auferweckung des Jünglings zu Nain.** „Und er gab ihn seiner Mutter." Eine Scene voll packenden Lebens. Staunen, Verwunderung bis zum Entsetzen, selige Freude, Wonne, zweifellose Anerkennung der Großthat dessen, der ein Herr auch des Todes ist, alles das legt der Künstler in unübertrefflicher Wahrheit in die Haltung der Zuschauer und Nächstbeteiligten hinein. Hier ist keine Gestalt, die ihre Gefühle nicht deutlich offenbart. Auch ein Zweifelnder, der sich nachdenklich den Bart streicht, zeigt sich, im Hintergrunde rechts. Ein vor ihm stehender Jüngling redet auf ihn ein und weist mit energischer Handbewegung auf die Gruppe im Vordergrunde. Besonders meisterhaft ist die Mutter gehalten; in der That, dieser Wonneschauer im Antlitz, der auf eine Welt voll Seligkeit deutet — muß er nicht voll und ganz am Platze sein gegenüber der Wahrheit, daß uns der Tod nicht aus Gottes Hand reißen kann? Besonders trefflich hat der Maler es verstanden, die Aufmerksamkeit gewissermaßen zu teilen, sie auf den zu lenken, der die Hauptperson der Handlung ist: nicht aller Blicke sind auf den Jüngling gerichtet; der Herr selbst zieht die Augen einiger Zuschauer auf sich. Und dieser Herr: ein Triumphator ohne äußere absichtlich zur Schau getragene Siegesmiene und -Haltung, nur als Barmherziger, Liebender — und doch machtvoll und erhaben.

Nr. 4. **Christus am Kreuz.** Der Maler hat verschiedenzeitliche charakteristische Thatsachen der Geschichte in einem Augenblick zusammengedrängt: Christus ist, das Haupt geneigt, gestorben; Johannes nimmt die zusammenbrechende Maria zu sich; des Hauptmanns tieferschütterte Brust entringt sich das Bekenntnis (die Stellung eines Schwörenden, der drei Finger emporstreckt, könnte als zufällig aufgefaßt werden); eine der Frauen (Maria von Magdala?) umschlingt knieend den untern Teil des Kreuzesstammes; im Hintergrunde rechts blickt ein Mann (Petrus?) mit schmerzerfülltem Antlitz zum Gekreuzigten empor; auf der andern Seite sehen wir zwei Juden, finsterer Fanatismus, Schrecken und Schuldbewußtsein offenbaren ihre Züge angesichts der Sprache des Hauptmanns und des verdüsterten Himmels.

Nr. 5. **Am Auferstehungsmorgen.** Morgendämmerung — das erste Licht der Ostersonne macht sich im fernen Osten bemerkbar. Maria von Magdala sitzt, in tiefste Trauer versunken, auf dem abgewälzten Stein des Grabes. „Habt ihr nicht gesehen, den meine Seele liebt?" Der Auferstandene erscheint hinter ihr, noch von ihr unbemerkt. Nicht lichtstrahlend und sonnenhaft glänzend hat ihn der Maler gezeichnet, auch nicht geisterhaft durchschimmernd wie Nebelglanz — wiederum einfach, in bekannter Gestalt mit hellem Gewande, und wir erwarten in der von Hofmann trefflich angeregten Stimmung das ehrfurchterweckende und doch so sanfte, beglückende „Maria!" Der Ölzweig, aus des Grabes Ritzen hervorwachsend, ist auch diesmal der sinnbildliche Ausdruck des göttlichen, menschenfreundlichen Heilsplans, der die Welt neubelebenden Gottesliebe.

Was die Bilder auch für den entfernter sitzenden Schüler noch deutlich erkennbar macht, ist neben ihrer Größe die glückliche Verteilung von Licht und Schatten. Wir empfehlen sie gerne zur Anschaffung nicht bloß für Schulen und Vereine, sondern auch für Konfirmandenzimmer und Sakristeien, ja nicht in letzter Linie auch fürs Haus, das in diesen Bildern einen zwar billigen, aber würdigen und segenbringenden Schmuck besitzen wird.

Ernst Kornrumpf: Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule. I. und II. Teil. Leipzig 1893, Fr. Brandstetter. (XVI und 272 S.; 275 S.) Preis à 3,60 M. und 3,40 M.

Dieses Buch, von dem uns leider nur die beiden ersten Teile vorliegen, gehört ohne Zweifel zu den besten Hilfsmitteln für den Geschichtsunterricht. Dem Verfasser gilt der Geschichtsunterricht als ein Fach des Gesinnungsunterrichtes. „Die profane Geschichte soll nicht nur bloßes Wissen vermitteln, damit die Schüler durch Übung der geistigen Kräfte für den Kampf ums Dasein gerüstet sind, sie soll in gleichem Maße eine edle Gesinnung erzeugen, einen sittlichen Willen bilden, damit dieser Kampf ums Dasein auch mit dem rechten sittlichen Ernst geführt werde" (Vorwort II). Der Stoff wird für die deutsche Volksschule auf die deutsche Geschichte beschränkt. Es werden nur die Wendepunkte im religiösen und politischen Leben des deutschen Volkes berücksichtigt. „Es sind das die geschichtlichen Höhepunkte in der Entwicklung unserer nationalen Kultur, die nicht nur das politische, sondern auch das geistige, sociale und religiöse Leben der deutschen Nation in helles Licht rücken: zu längerem Verweilen bei ihren Erscheinungen geradezu herausfordern. Innerhalb der deutschen Geschichte ist die Beschränkung auf die geschichtlichen Höhepunkte unbedingt nötig" (IV). In der Anordnung des Gesamtstoffes wird der Faden der Chronologie im allgemeinen festgehalten; aus „psychologischen Rücksichten" macht sich bisweilen ein Abweichen von derselben nötig, „je nach dem Interesse, welches die Schüler dem oder jenem Abschnitt entgegen bringen". Von den konzentrischen Kreisen, die als „ein Krebsschaden des Geschichtsunterrichts" bezeichnet werden, nimmt der Verfasser Umgang. Der Kulturgeschichte ist ein breiterer Raum im Unterricht eingeräumt. Bei der Behandlung des Geschichtsstoffes finden die Formalstufen Verwendung. Bei jeder Lektion wird folgendes Schema eingehalten. I. Stufe: Vorbereitung. II. Stufe: Darbietung, a) der Stoff wird gegeben durch Vorerzählen von seiten des Lehrers, oder aus Gedichten und Quellenstoffen erarbeitet, oder durch darstellenden Unterricht gewonnen, b) der Stoff wird nach seiner ethischen und religiösen Seite vertieft. III. Stufe: Verknüpfung und Vergleichung. IV. Stufe: Zusammenfassung. V. Stufe: Anwendung des Gelernten. — Quellenstoffe und Gedichte werden vom Verfasser zahlreich verwertet, selten jedoch als Grundlage der Lektion oder als Anknüpfungspunkte, sondern sie werden in die Darbietung verwoben. Der erzählenden Lehrform ist ein breiter Raum zugewiesen, der darstellende Unterricht, der als der „frischeste und geistvollste, aber auch schwierigste" bezeichnet wird, tritt selten auf. „Das Hauptmittel der Darbietung wird auch in Zukunft noch immer der fesselnde Vortrag des Lehrers sein müssen" (XIII). Verfasser bietet sehr viel Stoff und der Lehrer muß bei der Benutzung zu sichten verstehen. Wir sehen dem Schluß des Werkes mit Interesse entgegen. H. Grosse in Halle a. S.

Das Buch der Abenteuer. Fünfundzwanzig Geschichten, den deutschen Volksbüchern nacherzählt von **Gotthold Klee.** Mit 16 Abbildungen. Gütersloh 1894, Bertelsmann. 3,60 M.; geb. 4,50 M.

Gotthold Klee ist als ein guter Erzähler bekannt und, was nicht vergessen werden darf, als ein Erneuerer guter alter Geschichten. Enthielten die deutschen Volksbücher bloße Abenteuer im unedlen Sinne, so würde die Neufassung derselben eine unnütze Mühe sein. Was diesen Abenteuern hingegen ihren bleibenden Wert verleiht, ist, wie der Verfasser richtig sagt, „einmal echte, unbewußte Poesie, ein andermal harmloser Humor, dann wieder tief sittlicher Gehalt, nicht selten auch echte Religiosität." Volle saftige Früchte vom alten Baume der Volkspoesie, nicht Geschichten, in denen überweise Kinder aus dem Kreise ihres naiv kindlichen Thuns und Denkens herausgeworfen werden, thun unserm jungen Geschlechte not. Treue, auch besonders im Dienen, Gehorsam, auch gegen wunderliche Herren, Liebe zur Heimat und zu heimatlichen Gebräuchen, auch wenn alle Herrlichkeiten fremder Länder genossen worden sind, Gottesfurcht und fromme Sitte, die sich besonders im Unglück bewährt und das ganze Leben erfüllt, Tapferkeit und Furchtlosigkeit, wenn es gilt, heilige Güter zu beschirmen, Wohlwollen, das sich bis zur Selbstverleugnung erhebt —: in den vorliegenden 25 Geschichten wird alles das treu und klar wiedergespiegelt, im Gewande einer einfachen, oft die altertümliche Farbe glücklich wiedergebenden Darstellungsweise. Anstößige Stellen sind selbstverständlich beseitigt, ohne daß der modernen Zimperlichkeit und Heuchelei zu viel Liebe angethan wird. Noch mehr solcher Bücher, um der faden, ekelhaft süßlichen, den Geist verflachenden sogenannten Backfischlitteratur ein Ende zu machen! Das mit 16 vollseitigen Bildern

Digitized by Google

geschmückte Buch enthält folgende Geschichten: Fortunat und seine Söhne. Alexander und Ludwig, die treuen Freunde. Kaiser Oktavianus. Die schöne Melusine. Loher und Maller. Die schöne Magelone. Heinrich der Löwe. Die Schildbürger. Markgraf Walther und die geduldige Griseldis. König Apollonius von Tyrus. Die heil. Pfalzgräfin Genovefa. Karl und Elegast. Die vier Heimonskinder. Till Eulenspiegel. Flos und Blankflos. Der gute Gerhard von Köln. Herzog Ernst. Fierabras oder die Brücke von Mantribell. Die sieben Schwaben. Helias, der Schwanenritter. Oberon und Hug von Bordeaux. Otto mit dem Barte. Riesengeschichte oder König Eginhard von Böhmen. Thedel Unverfärt von Walmoden. Doktor Faust.

Wir haben die Wirkung des Buches in der Schule und in der Kinderstube mit geradezu glänzendem Erfolge erprobt. Es sei Eltern und Lehrern, auch den Volks- und Vereinsbüchereien dringend empfohlen. Th. Hermann.

Lebens-Erinnerungen und Reise-Eindrücke einer Erzieherin. Von **A. Mues.** Osnabrück 1894. P. Hoppenrath.

Die Verfasserin hat das Glück gehabt, ihren Fuß auf alle fünf Weilteile setzen zu dürfen. Zwar hat sie die Welt nicht mit den Augen eines Naturforschers besehen, aber mit offenen Sinnen und dankbarem Herzen ihre Herrlichkeiten hingenommen. Von früh auf religiös angeregt, hat sie in ihrem wechselvollen Leben den Segen frommer häuslicher Erziehung nicht verloren und mit treuem Verständnis das Bild ihrer gottesfürchtigen Mutter und ihres gemütvollen und doch thatkräftigen Vaters im Herzen behalten. (Die bekannte Christiane Kähler von Stellenbosch am Kap der guten Hoffnung war die Schwester ihres Vaters. Siehe das Buch über diese treffliche Diakonissin von D. Warneck.) Was Fräulein Mues von ihrer westfälischen Heimat und aus ihrer Kindheit erzählt, gehört zu dem Anziehendsten des ganzen Buches.

Möglich, daß andere Leser den kaleidoskopischen Wechsel der Reisebilder interessanter finden — aber derjenige, der Wert darauf legt, wenn das Leben einer sittlich gefestigten, auf Autorität und Pietät gegründeten Familie in prunkloser Sprache gezeichnet wird, wird der Verfasserin für die Erinnerungen aus ihrer Kindheit besonders dankbar sein. Auch für das Leben anderer Familien (in Ostfriesland, England, Australien, Amerika, Rußland) hat die Erzählerin ein feines Auge, und wir begegnen gar nicht selten höchst befriedigenden Zügen. Die Anlage des Buches, das von groß und klein, besonders von Mädchen, gern gelesen werden wird, schließt die Mitteilung pädagogischer Erfahrungen mit Recht aus. (In Schulen ist die Verfasserin nicht thätig gewesen.) Aber doch wird manches für Eltern und Erzieherinnen Beherzigenswerte mitgeteilt, was zu dem Kapitel „Mitwirkung der Eltern zur Erhaltung des Ansehens ihrer Erziehungsgehülfen" gehört, und man könnte dem Buche zu jedem Paragraphen des betreffenden Kapitels in Niemeyers „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" treffende Beispiele entnehmen. Wir empfehlen das hübsch ausgestattete Werk für die Bücherei der Familie, besonders auch für die Schülerinnen der oberen Klassen höherer Mädchenschulen (auch wegen des öftern angeführter Sätze in englischer Sprache): eine frische, gesunde Gabe.

Th. Hermann.

Deutsche Geschichte im Gewande vaterländischer Dichtung. (Ein Anhang zu jedem Geschichtswerke.) Für Schule und Haus. Mit kurzen, erläuternden Anmerkungen versehen von **W. Dietlein,** weil. Kgl. Kreis-Schulinspektor in Dortmund. Langensalza 1892, Beyer & Söhne. 1,20 M.

Der Bruder (Rudolf D.) des verstorbenen Verfassers begleitet das Buch mit folgenden Worten: „Vorliegendes Werkchen fand sich im Nachlasse meines lieben hingegangenen Bruders bereits druckreif vor. Mir verblieb nur die traurige, aber gern vollzogene Pflicht der Herausgabe und Korrektur. Möge das Büchlein, gleichsam als der Schwanengesang des teuren Verstorbenen, welchen er während seines langen, unsäglich schweren Leidens nur wenige Wochen vor seinem Tode noch vollendet hat, bei seinen vielen Freunden nah und fern eine liebevolle Aufnahme finden und zugleich Zeugnis dafür ablegen, daß sein Geist und Herz bis zum letzten Atemzuge nur den Interessen und der gedeihlichen Fortentwicklung des Volksschulunterrichts gewidmet war."

Der Verfasser hat die Gedichte für die Belebung und Vertiefung des Geschichtsunterrichts gesammelt. Welche Stelle bei der methodischen Durcharbeitung der einzelnen geschichtlichen Lektion das Gedicht einnehmen soll, ob es an die Spitze oder an eine andere Stelle der Darbietung des geschichtlichen Stoffes gestellt werden soll, ob es — mit andern Worten — als anregende Einleitung gelten soll oder als Höhepunkt der Darbietung — darüber sagt Dietlein nichts und thut auch wohl daran; das von ihm

gebrauchte Wort „Vertiefung“ scheint aber der letzteren Art dem Zwecke der Gedichte entsprechend beim Geschichtsunterricht den Vorzug zu geben. Wir haben uns des öftern über das Für und Wider in dieser Sache ausgesprochen, so daß wir für jetzt der Wirkung des ersten sofortigen Vortrags des Gedichts, die bis ans Wunderbare grenzen soll, nicht weiter den Puls fühlen wollen. Übrigens verweisen wir den Leser auf einen Aufsatz von Dr. Bergemann (Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. V. Heft. Herausgegeben von Professor Dr. Rein): „Soll das Gedicht zuerst seinem Inhalte nach darstellend entwickelt oder aber auf der Stufe der Synthese in der ihm eigenen Form dargeboten und stückweise erarbeitet werden?“ Die Frage wird in diesem Aufsatze in klarer, sachgemäßer Weise beantwortet; wir werden bei geeigneter Gelegenheit des Näheren darauf zurückkommen.

Dietlein hat die von ihm ausgewählten 111 Gedichte (von den alten Deutschen bis zu Wilhelm II.) mit kurzen Anmerkungen versehen, die die geschichtliche Grundlage der Gedichte zum Teil aus den Quellen darstellen, auch einzelne der Erläuterung bedürftige Stellen berücksichtigen, schließlich auch dem Grundgedanken der einzelnen Gedichte Ausdruck geben. Diese Art Hülfeleistung ziehen wir langen Präparationen vor, und darum erscheint uns das Werkchen sehr brauchbar, nicht bloß für den Geschichtsunterricht, sondern auch fürs Deutsche. In manchen Fällen wird die genauere Behandlung des Gedichts in die Deutschstunde verlegt werden können; ja, die Anmerkungen geben zum Teil ein hübsches Material für den deutschen Aufsatz; die Sichtung dieses Materials bleibt dem Lehrer überlassen, wobei manche für das Verständnis und die Wirkung des Gedichts nicht nötige Kleinigkeit fallen kann. Th. Hermann.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt“ hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Prof. Dr. Karl Fischer, Grundzüge einer Socialpädagogik und Socialpolitik. Anhang: Kulturentwicklung und Erziehungsaufgaben Eisenach 1896, Wilckens. 0,75 M.

Friedrich Polack, Vater Pestalozzi. Bilder aus dem Leben des großen Erziehers. Jugend- und Volksschrift zu Pestalozzis 150jähr. Geburtstage. Herausgegeben von der Rheinischen Pestalozzi-Stiftung. Mit Bildern. Bonn, Soennecken. 0,30 M., bei größerer Bestellung 0,17 M.

F. Herm. Kahle, Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung. Für Seminaristen und Lehrer, wie auch zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 9. Auflage. Bearb. von E. Sperber, Regierungs- und Schulrat. 2 Abteilungen. Mit 6 Holzschnitten. Breslau 1894, Dülfer. In Halblederband mit Goldtitel 7,80 M.

Ed. Thalfeld, Die Überfüllung der Schulklassen in Preußen und ihre scheinbare Beseitigung durch unvollkommene Schuleinrichtungen. Auch ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule. Gütersloh 1895, Bertelsmann. 0,80 M.

Dr. Ad. Pohlmann, Religionsunterricht und Schulaufsicht im Rahmen des Volksschulgesetzes. Um einen längeren Anhang vermehrter Sonderabdruck aus dem „Evang. Schulblatt“. Ebenda 1896. 0,40 M.

Große illustrierte Haus- und Familien-Bibel oder Die ganze heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments nach Luthers Übersetzung. Durchgesehen im Auftrag der Deutschen Evang. Kirchenkonferenz. Mit erklärenden Anmerkungen von Paul Langbein, Pfr. u. a. evang. Geistl. Reutlingen, Enßlin & Laiblin. Heft 1 u. 2. Je 0,50 M.

Evangelisches Schulblatt.

Juni 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die „Forderungen der Gegenwart" und der christliche Religionsunterricht.

1.

Unter der Flagge „Forderungen der Gegenwart" sind uns auf der letzten Rheinischen Provinzial-Lehrer-Versammlung von Herrn Boy in Barmen so einschneidende Vorhaltungen und Zumutungen in Bezug auf den Gegenstand und Inhalt des Religions- oder Gesinnungsunterrichts gemacht worden, daß es not thut, dieselben etwas gründlicher zu besehen. Die „moderne Weltanschauung" klopfte da sehr energisch an die Pforten der christlichen Volksschule. Wir freuen uns dessen. Offene Aussprache ist besser als der im stillen in sich fressende „Stimmungsausdruck" allgemeiner „Unzufriedenheit". Wir nehmen den Fehdehandschuh, wie schon auf der Versammlung selbst geschehen, kampfesfroh auf und wollen die Fehde, soviel an uns liegt, ehrlich und mit blankem Schilde durchfechten.

Herr Boy kennzeichnet zunächst die geistige Lage der Gegenwart in wichtigen Beziehungen richtig. In der That kann man von socialer und anderer Unzufriedenheit infolge von Entwicklungshemmung und von dem Streben nach „persönlicher Selbständigkeit in der inneren und äußeren Lebensgestaltung" mit Fug reden. Die auf die sociale Selbständigkeit zielenden Ausführungen können wir hier auf sich beruhen lassen; wir bemerken nur: wenn in den Leitsätzen (B 4. 5) die Forderungen, deren Erfüllung zu dieser Selbständigkeit führen soll, richtig beschrieben sind und ernst genommen werden, so ergiebt sich aus der die mögliche Durchschnittsschulbildung weit übersteigenden Höhe dieser Forderungen auch die Unerreichbarkeit des erstrebten Zieles in der von Herrn Boy beschriebenen Fassung. Gehört zur vollen socialen Selbständigkeit eine „geistige Selbständigkeit" im Sinne selbständiger Einsicht und Urteilsfähigkeit, so ist damit das Urteil schon gesprochen, daß in dieser Richtung dem Durchschnittsmenschen die Selbständigkeit nicht erreichbar ist. Denn das Gebiet der Erfahrungen und des Wissens ist viel zu groß, als daß der einzelne mehr als ganz winzige Ausschnitte aus demselben selbständig durchdringen und beherrschen könnte; die unendliche Teilung der Arbeit in Wissenschaft und Praxis fordert und fördert diese Beschränkung auf die kleinsten Gebiete. Mit dem bei weitem größten Teil

unserer Kenntnisse und Urteile sind wir abhängig von der Arbeit und dem Urteil der Autoritäten, also unselbständig; und nicht nur zur Erzeugung des Wissenschaftsgutes, sondern auch zur Nachprüfung des von den Fachmännern Zutagegeförderten fehlen uns in den allermeisten Fällen die nötigen Vorbedingungen oder Apperceptionselemente.

Schon diese auf flacher Hand liegende Beobachtung sollte uns vor dem schweren Irrtum bewahren, der das Ideal geistiger Selbständigkeit auf dem Wissensgebiete sucht. So richtig es ist, daß jedes Wachstum wirklicher Einsicht in den natürlichen Zusammenhang der Dinge ein Zunehmen an geistiger Selbständigkeit bedeutet, so wichtig ist es doch auch, den Wahn zu vermeiden, als ob Wissen uns durchaus frei und selbständig, d. h. unabhängig von Autoritäten und inneren Fesseln machen könne. Die bestehende sociale Unzufriedenheit wird zum nicht geringen Teile genährt durch die von gewissen Seiten gepflegte Vorspiegelung, die Wissenschaft, und zwar eine jedem normal Begabten erreichbare Wissenschaft, sei die höchste, das Denken und Leben der Menschheit souverän bestimmende Macht.

2.

An diesem Punkte tritt der Gegensatz zu tage, in den sich die vorzugsweise sogenannte „moderne Wissenschaft" zur überlieferten Religion gesetzt hat. Offenbar gehört auch diese geheime oder offene Konkurrenz von Wissenschaft und Religion zu den Gärungskeimen, durch welche die Zersetzung des geistigen und socialen Lebens der Gegenwart hervorgerufen wird. Nun ist das Widerspiel und die Konkurrenz beider Geistesmächte im gewissen Sinne naturgemäß und notwendig. Es ist durchaus heilsam, wenn in solchem Kampfe es immer mehr zum Bewußtsein und zu allgemeiner Anerkennung kommt, daß Wissenschaft und Religion zwei ganz verschiedene und scharf zu unterscheidende Gebiete des menschlichen Geistes sind. Ursprünglich war ja alles Wissen und höhere Können in der Religion eingeschlossen; die Wissenschaft ist die Tochter der Religion, die sich immer mehr auf eigene Füße gestellt hat und nun als erwachsen und reif auf eine alternde Mutter meint herabsehen zu können, ja die natürliche Geistesgemeinschaft principiell zu verleugnen oder die Mutter gar nach ihrem Bilde zu verjüngen, umzugestalten sucht. Andrerseits hat die offizielle Religion der Emancipation der Wissenschaft nicht immer mit der richtigen inneren Freiheit und Freudigkeit zugesehen und gemeint, sie immer noch beherrschen, gängeln oder beschränken zu müssen; ihre Vertreter haben es naturgemäß als Verlust am eigenen Ansehen und Einbuße an ihren Befugnissen empfunden, wenn ihnen ein bestimmtes Urteil über das Wissensgebiet abgesprochen wurde. Daß die Grenzregulierung zwischen beiden Geistesprovinzen immer noch nicht befriedigend durchgeführt und allseitig anerkannt ist, hat man als einen Hauptgrund der

ſtetigen Reibungen im modernen Geiſtesleben und der geiſtigen Unzufriedenheit überhaupt anzuſehen.

Erſt neuerdings beginnt die Einſicht ſich mehr und mehr durchzuſetzen, daß die Religion als die eminent praktiſche Angelegenheit des menſchlichen Geiſtes mit dem Welterkennen als ſolchem nichts zu thun hat, dies vielmehr der theoretiſchen Arbeit der Wiſſenſchaft zu überlaſſen hat; und umgekehrt, daß die Wiſſenſchaft, als theoretiſche Bearbeitung der Wirklichkeit, nicht verſuchen ſoll, die Religion nach ihren Principien zu modeln. Mit vollem Recht hat ſich die Wiſſenſchaft ſeit der Reformation zur Selbſtändigkeit gegenüber dem Dogma durchgekämpft; mit Unrecht aber wird das als ein Zurückdrängen der Religion angeſehen und auf der einen Seite beklagt, auf der andern bejubelt. Beklagt kann es evangeliſcherſeits ſchon deshalb nicht werden, weil es ja im Princip des Proteſtantismus liegt. Im Gegenteil, dieſer ſcheinbare Verluſt iſt als Gewinn zu begrüßen. Iſt die Machtſphäre der Religion durch dieſes Auseinandergehen beider Geiſtesthätigkeiten verengert, ſo iſt ſie aber auch eben dadurch gefeſtigt und vertieft.

Sie iſt nun nicht mehr von den wechſelnden Theorien der Wiſſenſchaft abhängig, ſondern ſucht ihren Wahrheitsbeweis in ſich ſelbſt. Nicht nur die Wiſſenſchaft, auch die Religion ſelbſt hat ſich in dieſer proteſtantiſchen Geiſtesentwicklung zur wahren Selbſtändigkeit durchgerungen. Es iſt daher nicht als ein Fortſchritt, ſondern als Rückfall in die mittelalterliche Vermengung von Religion und Wiſſenſchaft zu beurteilen, wenn man jetzt die Religion gemäß den Hypotheſen und Reſultaten der Wiſſenſchaft normieren und formieren will. Seltſam, daß uns ſolche reaktionären Zumutungen gerade von einer Seite gemacht werden, welche den Fortſchritt des Menſchengeſchlechts für ſich und ihren naturwiſſenſchaftlichen Idealismus gepachtet zu haben ſcheint.

Etwas anderes als ſolche Vermengung beider Sphären vermag ich wenigſtens in der von Herrn Boy proklamierten naturwiſſenſchaftlichen Welt- und Lebensanſchauung nicht zu erkennen. Nach dem Princip der Entwicklung (Evolution), dieſem goldenen Schlüſſel zur Eröffnung aller Geheimniſſe der Weltweisheit, ſucht man auch die Religion als ein Produkt des natürlichen Prozeſſes der menſchlichen Geiſtesbewegung zu erklären, ſie der Naturgeſchichte der Menſchheit einzureihen. Wir Chriſten hatten bisher aber in unſerer allerdings „myſtiſch-ſupranaturaliſtiſchen Lebensanſicht" dafür gehalten, daß die Religion eben die innere Macht ſei, die uns aus der Verflechtung mit dem natürlichen Weltweſen löſe, uns über den alles beherrſchenden Zwang des kauſalen Naturzuſammenhanges geiſtig erhebe, indem ſie uns in Berührung mit einer realen überweltlichen Macht bringe, einer Macht, die auch die Fäden der unzerreißbaren Naturzuſammenhänge in ihrer Hand habe, die den Weltlauf nach Zwecken lenke, welche unmöglich in den Naturelementen ſelbſt liegen, einer Macht, die wir den leben-

digen, persönlichen Gott nennen. Ist dagegen die Religion nichts als ein Glied in dem innerweltlichen Geistesprozesse, so ist damit eben das, was ihren Lebensnerv bedeutete und sie zum Halt der Menschheit machte, ihr Offenbarungscharakter, beseitigt, dann — seien wir uns doch darüber klar! — brauchen wir eben keine Religion. Denn von erhabenen Idealen und Illusionen kann des Menschen ewigkeitshungriges Gemüt auf die Dauer nicht leben. Die Naturalisierung der Religion ist gleichbedeutend mit ihrer Auflösung. Die Spinnen bauen ihr Netz, indem sie die Fäden dazu aus dem eigenen Innern ziehen; solch ein Spinnengewebe ist sehr kunstreich, leider aber nicht haltbar. Wir fürchten, daß eine Spinnengewebereligion, die der Mensch dem eigenen Wissen und Forschen entnimmt, auch nicht halten und dem durch den Naturlauf wie seine Lebensgeschicke hin- und hergeworfenen Menschenherzen keinen Halt gewähren wird.

3.

Nun ist freilich mit dem Hinweis auf den unveräußerlichen Offenbarungscharakter der Religion diese große Frage von Religion und Welterkennen, von Wissen und Glauben nicht abgethan. Beide Gebiete haben sich allerdings selbständig gegeneinander abgegrenzt, aber stete Berührungen und Wechselwirkungen, auch wohl Grenzstreitigkeiten sind dennoch unvermeidlich. Ist die Religion mehr als ein dunkles Gefühl und Streben, mehr als etwa das „schlechthinige Abhängigkeitsbewußtsein" Schleiermachers, ist in ihr, wenn auch kein bestimmtes Weltbild, so doch eine wirkliche Welt- und Lebensauffassung mitgesetzt, so kann sie in ihrer Weltbeurteilung sich der Welt geistig nur bemächtigen durch die Mittel, die ihr durch das jeweilige Welterkennen an die Hand gegeben sind. In ihrer Vorstellungs- und Ausdrucksweise ist sie vielfach gebunden an das Wissen ihrer Zeit. Wenn der Psalmist des Schöpfers Macht und Weisheit preist, so thut er das selbstverständlich mittels der Vorstellungen, die man damals von dem Verhältnis der Weltkörper zu einander und dem sonstigen Naturleben hatte. Die Idee von dem überweltlichen Schöpfer selbst ist dagegen nicht an das Weltbild eines Ptolemäus oder Kopernikus oder die Einzelheiten des biblischen Schöpfungsberichtes gebunden. Es wäre gut gewesen, wenn unsere protestantischen Theologen den heute ja allerseits anerkannten Allgemeinplatz: „Die Bibel ist kein Lehrbuch der Naturgeschichte" zeitiger den Köpfen der Katechismusschüler eingepflanzt hätten. Uns wäre dann manches verdrießliche Ärgernis, mancher Anstoß und Schiffbruch Schwachgläubiger, manches unbefugte Triumphgeschrei Ungläubiger erspart geblieben; die „Wissenschaft" könnte dann nicht immer wieder bei den Halbgebildeten gegen die Religion ausgespielt werden. Kurz, das Zugeständnis hat nicht das mindeste Bedenken, daß die Religion, die sich ja an Menschen wendet, auch eine den Menschen verständliche Sprache reden muß, demnach in Zusammenhängen, die das Welterkennen betreffen, dem Erkenntnis-

ſtande der Zeitgenoſſen entſprechen muß. Bedenklich könnte dieſe Einſicht nur dann werden, wenn man in der Auffaſſung und theoretiſchen Erklärung von Naturvorgängen irgend ein *weſentliches* Element der Religion ſähe, wie es früher, als die Wiſſenſchaft noch ein unſelbſtändiges Anhängſel der Religion bedeutete, der Fall war, und wie es jetzt wieder bei Wiſſenſchaftsſchwärmern der Fall zu werden ſcheint.

Ferner kann man mit ebenſo gutem Gewiſſen auch das einräumen, daß die Religion ſelbſt ihre Geſchichte gehabt hat und noch hat, daß ſie alſo gewiſſe Wandlungen durchgemacht hat, inſofern allerdings auch dem Geſchichtsverlauf eingereiht werden kann. Das iſt ebenfalls wieder damit gegeben, daß die Religion eine Himmelsgabe für *Menſchen* iſt, alſo ſich in ihren Formen der geiſtigen Entwicklung der Menſchheit anpaſſen muß. Es iſt eine ſchöne Aufgabe der Religionswiſſenſchaft, den Spuren der Gottesgedanken nachzugehen, wie ſie ſich in den perſiſchen, indiſchen, germaniſchen oder auch den roheren Naturreligionen verkörpert haben. Das kann alles mit freiem Forſcherblick unbeſchadet des beſonderen Offenbarungscharakters der chriſtlichen, mit der israelitiſchen weſenhaft zuſammenhängenden Religion geſchehen. Auch die Heiden haben mehr oder weniger von der Offenbarung des lebendigen Gottes erfaßt, reſp. ſich von ihr erfaſſen laſſen. Aber in der beſonderen Erziehung des jüdiſchen Volkes und in der vollkommenen „Fleiſchwerdung des Wortes“ in Chriſto glauben wir *die* Offenbarung zu haben, alſo die durch keinen Geiſtesfortſchritt zu überbietende Offenbarung Gottes.

Die Geſchichte der chriſtlichen Religion weiſt auch manche Wandlungen auf, Abſterben alter Formen, Durchſetzung neuer Ideen, alles aber ſind nur die Bethätigungen des Geiſtes Gottes und Chriſti, in der Gemeinde Jeſu die durch Chriſtus gebrachte Gotteswahrheit, immer neu gereinigt von dem ſich anſetzenden menſchlichen Roſte, in immer erneutem Glanze und vielſeitigerer Beleuchtung je nach den veränderten Zeitbedürfniſſen ſtrahlend, geltend zu machen und zur Durchführung zu bringen. („Der Geiſt der Wahrheit wird euch in alle Wahrheit leiten“, Joh. 16, 13.) Gerade in dieſem Punkte, daß wir in Chriſto *die* Offenbarung Gottes erkennen, über welche kein Fortſchritt hinaus möglich iſt, ſcheiden wir uns ganz bewußt und principiell von allen Wiſſenſchaftlern, die die Religion mittels der Evolutionshypotheſe zu analyſieren und „begreifen“, d. h. den überweltlichen Ewigkeitscharakter aus ihr hinwegzudenken unternehmen. Wir ſcheiden uns von einer Religion des naturwiſſenſchaftlichen Idealismus, die es unternimmt, die Maßſtäbe zur Beurteilung des Seins und der Wirkungsweiſe des Göttlichen aus der Naturwiſſenſchaft zu entlehnen, die es doch ihrer Aufgabe gemäß nur mit dem Innerweltlichen, nicht mit dem Überweltlichen, mit Gott zu thun hat. Wir nennen das eine grobe Verirrung und Anmaßung einer ihre Grenzen überſchreitenden Naturphiloſophie, über Gott und göttliche Dinge

irgend welche bindende Aussagen zu machen. Das Wissen und Forschen reicht eben nicht an Gott heran, nur dem Glauben giebt der Unsichtbare, Ewige sich zu erkennen. Es ist eine sehr verhängnisvolle Überschätzung der intellektuellen Geistesarbeit, wenn man meint, das „Denken" könne irgendwie zu dem geistigen Frieden, zu der inneren Harmonie führen, die die Religion uns verheißt. Die Religion ist nicht aus „der subjektiven Verstandesreligion ihrer Stifter" abzuleiten, sie ist nun und nimmer Sache des Wissens, sondern die des Gewissens; ihr Gebiet ist nicht die Intelligenz, sondern das sittliche Leben des Menschen.

Auch damit lockt man uns nicht, daß man uns das Phantom einer Harmonie der ewigen Wahrheiten der Lehre Christi mit den Errungenschaften modernen Forschens vorgaukelt. Gewiß sind wir darüber guter Zuversicht, daß das reine, sittlich, nicht intellektuell bestimmte Christentum sich mit jedem geistigen Fortschritt der Menschheit nicht nur gut verträgt, sondern dessen unentbehrliche Voraussetzung, sein treibendes Princip ist. Aber in der Zusammenstellung beider Geistesbethätigungen heißt es zunächst schiedlich-friedlich. Für das Ideal eines Monismus, einer logisch einheitlichen Weltanschauung, begeistern wir uns nicht; nüchtern halten wir dafür, daß, so gewiß Gott und die Welt nicht zusammenfallen, und so gewiß der Mensch zwischen Gott und dem Naturzusammenhang stehend zwei verschiedenen Welten angehört, so gewiß wird er sich und die Welt stets von zwei verschiedenen Gesichtspunkten aus zu betrachten haben und nicht zu einem aus einem Princip abgeleiteten System gelangen. Monismus bedeutet, nach der religiösen Seite, die Vereinerleiung von Gott und Welt. Intellektuell mag also der Monismus zu einer harmonischeren Weltanschauung führen — er thut es nur auf Kosten der Gemütsinteressen und bringt so den Zwiespalt, den Unfrieden erst recht in das Menschenherz. Darum sagen wir lieber, es giebt eine doppelte Betrachtungsweise der Natur und Geschichte, eine rein wissensmäßige und eine religiöse (vgl. meinen Aufsatz über die Bibelkritik Nr. 2 d. J. S. 67 f.). Sie konkurrieren miteinander, aber nicht in eigennütziger Konkurrenz, wo einer den andern tot zu machen sucht, sondern sie konkurrieren im edlen Sinne, indem sie jede in ihrem Gebiete und Geleise verlaufend doch durch ihr Zusammen- und Wechselwirken den inneren Fortschritt und die geistige Selbständigkeit der Menschheit herbeiführen.

4.

Es wird sehr keck behauptet, die mittelalterliche supranaturalistische Anschauung bedeute geistige Unfreiheit, Erstarrung und Sklaverei; nur die naturwissenschaftliche Welt- und Lebensauffassung führe zur geistigen Selbständigkeit. Wir erhoben hiergegen schon oben die Frage, ob der Durchschnittsmensch zur geistigen Selbständigkeit auf diesem Wege der „Denkarbeit" gelangen könne, da wir doch das allermeiste des Wissensgutes autoritativ überliefert bekommen und es uns

ohne selbständige Denkarbeit, die eben über dem Gegenstande stehen muß, aneignen, in dem bescheidenen Maße, wie wir es überhaupt uns aneignen können! Hier müssen wir aber noch dringlicher geltend machen, daß dieser Denkweg überhaupt nicht der Pfad zu realer geistiger Selbständigkeit sein kann. Wohl in der Herrschaft über die Natur, nicht aber, wie Herr Boy ganz beiläufig mit ein- und unterschiebt, in der Herrschaft des menschlichen Geistes über sich selber. Oder macht die Intelligenz allein schon den menschlichen Geist aus? Oder gehört für den Menschen zur „Gestaltung seines inneren (!) und äußeren Lebens“ nichts anderes als „die Nahrung für seinen Körper, die Stoffe für seine Bekleidung, die Materialien zum Bau seiner Wohnung, zur Herstellung seiner Werkzeuge und Maschinen, seiner Kunstmittel und seiner Kriegswaffen“? Dann allerdings mag die Intelligenz oder Denkarbeit als Vehikel der geistigen Selbständigkeit genügen. Uns aber, die wir mit Kant den „Primat der praktischen Vernunft“ über der theoretischen festhalten, mit andern Worten, die die Selbständigkeit des Charakters höher stellen als eine durch Denken zu erreichende Selbständigkeit, und den Frieden des Gewissens höher schätzen als einen aus „geistiger Klarheit“ resultierenden „Frieden“, will diese ganze Ausführung doch wenig einleuchten.

Wir meinen vielmehr, eine wirkliche geistige Selbständigkeit, in der der Einzelne sich als ein Selbst der übrigen Welt gegenüberstellt, kann keine schlimmere Feindin haben als die wissenschaftliche Forschung und die durch sie allerdings unabweisbar gebotene Einsicht in den allbezwingenden Kausalzusammenhang der Dinge. Das reine Denken führt mit logischer Notwendigkeit zum Determinismus. In der „geistigen Klarheit“, die in dieser denknotwendig sich vollziehenden Anerkennung des Determinismus unleugbar gesetzt ist, liegt in der That eine Macht des Friedens, ein Quietiv, schwerlich aber ein Motiv, ein Erreger der Selbständigkeit. Die Erkenntnis, nur ein verschwindendes Stäublein im Weltall, nur ein winziges Rädlein in der riesigen Weltmaschine zu sein, stimmt die hochgemuten Selbständigkeits- und Ichgedanken gar sehr herab und lähmt den Willen. Daß wir dennoch unser kleines Selbst einer ganzen Welt gegenüber zu behaupten suchen, nicht als Welle im Meere nur auftauchen und darin wieder untergehen wollen, dafür gewinnen wir die Antriebe nicht aus dem Welterkennen, sondern aus dem Bewußtsein einer jedem Individuum eigentümlichen sittlichen Würde. Und zwar ist dieses Bewußtsein gänzlich unabhängig vom Weltwissen. In der Geschichte stehen Charaktere vor uns, die uns Achtung und Verehrung abzwingen durch ihre sittliche Erhebung über die Welt und die Verhältnisse, und es thut dieser inneren Beugung vor solchen Männern durchaus keinen Eintrag, wenn wir sie als intellektuell tief unter uns stehend erkennen.[1]) Geistige Selb-

[1]) Vgl. hierzu, sowie zu dem ganzen Aufsatz die wertvolle Abhandlung von Rektor Horn im Aprilheft d. J. S. 137 ff., deren sehr bescheidene und specielle Überschrift „Über einige Vorfragen zum Studium von Langes Apperception“ hoffentlich keinen

ständigkeit ist zu allen Zeiten möglich und wirklich gewesen auch bei intellektueller Beschränktheit. Beschränkt und determiniert bleiben wir auch trotz alles Wissensfortschrittes in tausendfacher Weise, teils durch die Unermeßlichkeit des Wissensgebietes, teils durch den Zwang der Verhältnisse, des „milieu", in dem ein jeder von uns gemäß seiner Herkunft, Erziehung ꝛc. gerade aufwächst. — Das Wissen will alles begreifen; alles begreifen heißt aber auf sittlichem Gebiete alles verzeihen, also alle Verantwortlichkeit aufheben. Die lähmende Macht dieser Anschauung bemerken wir ja schon zu sehr in unseren sogenannten gebildeten und halbgebildeten Kreisen. Das Denken kann sich der aus dem allgemeinen Kausalnexus sich ergebenden sittlichen Entwertung nicht durch eigene Kraft entziehen; die sittliche Selbstbehauptung tritt aber diesem naturwissenschaftlichen Denken entgegen und erklärt: Du magst sagen, was du willst und mir die Richtigkeit deiner logischen Schlußfolgerungen so haarscharf beweisen, wie du willst, — es mag alles unanfechtbar sein — dennoch habe ich ebenso wohl recht; die sittliche Verantwortlichkeit oder Selbständigkeit bleibt für mich ein Postulat der praktischen Vernunft. Es gilt also gerade den Geist unseres Volkes aus der Polypenumarmung eines einseitig naturwissenschaftlichen Denkens zu lösen und ihn auf sein eigenes sittliches Selbst zu verweisen und ihm die Berechtigung solcher Selbstbehauptung deutlich zu machen.

Will man diese Anschauung mit dem Vorwurf der Zwiespältigkeit und Zerreißung des Geisteslebens ablehnen, so mag man das thun, nur wähne man nicht, sie damit widerlegt zu haben. Wir glauben einmal nicht an das Fundamentaldogma des Monismus. Uns scheint vielmehr die Differenzierung der leitenden Principien fruchtbarer für die geistige Durchdringung und Beherrschung des Seins und Werdens zu sein, als die gewaltsame Zurückführung aller Vorgänge auf ein Grundprincip, wodurch die Erscheinungen und ihr Zusammenhang allerdings monistisch zurecht gelegt werden können, aber doch nur nach der Methode des Prokrustes. Schleiermachers dialektischer Geist suchte allenthalben das sich gegenüberstehende resp. zusammengehörige Ideen- und Principienpaar, und so öde auch der Schematismus wurde, womit er diese Gegensatzpaare gegen einander oscillieren ließ und so offenbar der Rückfall in den Monismus ist, wenn er aus den Gegensätzen schließlich die „gegensatzlose Einheit" als höchstes darüberschwebendes Ideal konstruierte, so hat sein scharfer Blick doch wohl die Wirklichkeit richtiger beobachtet als die Monisten Hegelscher Schule, wozu auch unsere modernen naturphilosophischen Idealisten zu zählen sind, resp. sich selbst zählen. Wir finden das Natur- und Geistesleben überall auf die Differen-

Leser abhalten wird, sie aufmerksam zu studieren. Man findet sehr viel mehr darin, als man hinter diesem Titel vermuten wird. Sie ist auch im Sonderdruck bei C. Bertelsmann in Gütersloh zu haben und wir bitten dringend, weitere Kreise auf die schöne Arbeit hinzuweisen.

zierung hingewiesen; vor allen die grundlegende Differenzierung der Geschlechter; im Mittelalter sind Staat und Kirche, im neueren politischen Leben das konservative und liberale Princip die herrschenden oscillierenden Mächte gewesen und sind es in England wohl noch; und wer hätte die höhere Formel für die sich bekämpfenden, wechselwirkenden und ergänzenden Ideen des Individualismus und Socialismus gefunden? So platt die Lösung zu sein scheint, so muß man doch wohl einem feinen Geiste der Gegenwart recht geben, der angesichts unlösbarer Gegensätze im Glaubens- und Geistesleben erklärt: „Man muß mit den Gesichtspunkten abwechseln.“

5.

Auch hierauf werden die Freunde eines „naturwissenschaftlichen Idealismus“ als der Zukunftsreligion wohl manches zu erwidern haben. Vielleicht werden sie aber doch schließlich ganz liebenswürdig zugeben, daß in der That die naturwissenschaftliche Weltauffassung einem religiösen Gemüte wenigstens nicht genügen kann, daß sie schließlich selbst über ihr Wissensgebiet in die mystisch-supranaturalistische Glaubenssphäre hinübergreifen müssen, um das Ewigkeitsbedürfnis des Menschenherzens zu befriedigen. Sie werden das, meine ich, um so liebenswürdiger zugeben, als ihnen diese Konsequenz nicht aufgezwungen wird, sondern ihnen selbst schon geläufig und von ihnen, wenn auch nicht voll bewußt, anerkannt ist. Oder wie soll ich das verstehen, daß Herr Boy, nachdem er uns die von allen religiösen Scheinvorstellungen befreiende Macht des naturwissenschaftlichen Denkens so emphatisch angepriesen hat, mit einem Male von einer „allwissenden und allsorgenden Liebe“ redet, wovon unser Leben und das des Alls geleitet werde? Das soll doch wohl kein naturwissenschaftlicher Gedanke sein? Was in aller Welt weiß denn die Naturwissenschaft von Wohlwollen, sie, die uns die gesamte Weltentwicklung nach dem grausamen Princip der Lieblosigkeit, des rücksichtslosesten Egoismus, des „Kampfes ums Dasein“ konstruiert? Wo sollte sich denn in dem Räderwerk der Weltmaschinerie das stille Plätzchen finden, wo die Liebe ihr Zelt aufgeschlagen hätte? Und wie sollte gar ein Gott der Liebe samt einer „sittlichen Weltordnung“ — aus den naturwissenschaftlichen Konstruktionen abzuleiten sein oder in den enggezogenen Maschen des Kausalnexus seine Stelle finden? Eine innerweltliche Naturphilosophie hat noch nie über einen ästhetischen Pantheismus hinausgeführt; der Gott der Liebe kommt aus einer andern Welt hinzu! Es macht der religiösen Gesinnung solcher Modernen, denen die Principien der Naturforschung zum obersten Leitstern ihres Denkens geworden sind, alle Ehre, wenn sie trotz der Gebundenheit in dem Naturalismus an einem wirklichen Gottesglauben festzuhalten suchen; bei Paulsen und seiner Einleitung in die Philosophie kann man das aufs spannendste verfolgen, wie ein tief religiöser Geist sich windet und dreht, um von

der Basis des Weltwissens aus und bei durchaus monistischer Ideenrichtung doch dem Gott, der nichts anderes als die innere oder geistige Seite der Welt ist, die alten Prädikate der Liebe und Heiligkeit beizulegen. Aber so viel „geistige Klarheit" und Selbständigkeit möchte man diesen Idealisten doch wünschen, daß sie erkennen, der Glaube an einen heiligen und liebevollen Gott habe nichts mit dem Weltwissen zu thun, eben weil er — Glaube ist und nicht Wissen! Ein heiliger und liebevoller Gott ist doch wohl ein Gott, der über der Natur steht, und daß wir seiner gewiß werden, dazu hilft uns nicht das reine Denken, sondern das Innewerden, das Überführtwerden des Gewissens von einer absoluten heiligen Macht, die unser Bestes will. Damit hätten wir also die so hart angelassene und verurteilte mystisch-supranaturalistische Lebensansicht! Außer derselben ist ein wirklicher Gottesglaube nicht haltbar, wie auch die konsequenteren Naturalisten ganze Arbeit gemacht und mit diesem Glauben als einem Rudiment der verachteten mystisch-supranaturalistischen Anschauung aufgeräumt haben und ihn für eine abgestorbene „religiöse Scheinvorstellung" erklären.

Aber so weit will ja Herr Boy durchaus nicht gehen. Er schreibt der Westdeutschen Zeitung Nr. 87 d. J. in einer Berichtigung und Erklärung, „die Lehre Christi ist ewig wahr und wird ewig wahr bleiben" und damit können wir uns ja sehr zufrieden geben, denn da wird doch neben dem im beständigen Fluß sich befindenden Weltwissen noch eine andere und zwar absolute Norm anerkannt, „die Lehre Christi und das eigentliche Christentum." Es ist also Herrn Boy doch wohl das Bedenkliche seiner Ausführungen selbst etwas klar geworden. Denn daß er den modernen monistischen Naturalismus für vereinbar hielte mit der Lehre Christi und dem eigentlichen Christentum, daß er wirklich meinte, der Gott Jesu Christi habe Ähnlichkeit mit dem Gott des naturwissenschaftlichen Idealismus, darüber sich einer Täuschung hinzugeben, dazu halten wir ihn doch für zu einsichtsvoll! Wir machen ihm auch aus dieser Inkonsequenz durchaus keinen Vorwurf; denn in solchen Fragen führt die logische Konsequenz und Einseitigkeit wie wir sehen, in die schwersten Irrtümer. Der Ausdruck der Unzufriedenheit mag sich also nicht bloß gegen abgestorbene „religiöse Scheinvorstellungen" richten, sondern auch gegen eine die geistige Alleinherrschaft in Anspruch nehmende Naturphilosophie, die doch nicht imstande ist, uns des Daseins Rätsel zu lösen, geschweige denn uns sittlich frei und selbständig zu machen.

Wir schließen oder vielleicht richtiger, wir brechen hier ab. Denn das Thema ist zu groß und tief, um auf diesen wenigen Seiten abgehandelt werden zu können. Wir wollten nur auf einige principielle Gesichtspunkte hinweisen und die gute Zuversicht eines evangelisch-christlichen Lehrers stärken, daß er trotz aller „Forderungen der Gegenwart" und bei voller Anerkennung des Berechtigten in ihnen doch seinen Religionsunterricht inhaltlich ebenso freudig und biblisch fort-

führen kann als die Anleitung zum Kennenlernen des heiligen und liebevollen Vaters Jesu Christi als unsern Vater, wie er es bisher gewohnt war. Bloße Gewohnheit darf es ja freilich nicht sein oder bleiben; darum ist eine Aufrüttelung durch solchen energischen Widerspruch nur nützlich; erst im Kampfe erproben wir die Kraft und Zuverlässigkeit unserer christlichen Überzeugung. Gerade der Lehrer, der berufsmäßige Förderer der Bildung, Aufklärung und des Fortschrittes, sieht sich naturgemäß in diesen Kampf hineingestellt: ihm soll einerseits nichts Menschliches fremd sein und allem Fortschritt des Wissens und Welterkennens insbesondere soll er freudig folgen und ihn für seinen hohen Beruf verwerten und auf der andern Seite soll er die alte und ewige Religion Jesu Christi pflegen und dem Kindesherzen nahe bringen. Mancher hat diese Doppelaufgabe als einen mehr oder minder starken Widerspruch empfunden und ist in schlimmen Gewissenskonflikt geraten, wenn er sich von dem Dünkel derer imponieren ließ, welche für ihre naturalistische Gesinnung das stolze Prädikat der Wissenschaft in Anspruch nehmen und den Vertretern einer mystisch-supranaturalistischen Weltanschauung alle geistige Unselbständigkeit, Erstorbenheit und Unbildung zuschieben. Wir haben gesehen, daß wahre Wissenschaft anders redet und daß sie bei richtiger Grenzregulierung niemals in Konflikt mit unserer ethisch orientierten christlichen Religion kommen kann. von Rohden.

Die Unruhe.

Studie aus dem Gebiete der pädagogischen Pathologie.

Von Arno Fuchs, Lehrer in Berlin.

(Fortsetzung statt Schluß.)

b.

Mit dem Bewußtsein beginnt die Verantwortlichkeit.

Was bewußt war vor der Bewegung, brauchte diese nicht zu schaffen. Mit dem Willensakte nimmt das Ich die Verantwortung auch aller sich an die Bewegung schließenden Folgen auf sich.

Während bei den unwillkürlichen Bewegungen, den Reflex- und Instinktbewegungen, das Bewußtsein nicht der durch Bewegung hervorgerufenen Veränderung vorausgeht, sondern erst zu sich kommt durch die Empfindung des Gewordenen, herrscht vor der willkürlichen Bewegung Überlegung und Klarheit des Bewußtseins, ein durch Gefühle bedingtes Wollen. Wollen ist das Streben zur That, zur Bewegung; Begehren ist das um der besondern Eigenart des Objekts willen gesteigerte Streben, das Gewollte verwirklicht zu sehen.

Beim Begehren und dem sich anknüpfenden Thun ist der psychische Akt — der veranlassende — von dem physiologischen — dem ausführenden — un-

abhängig und hat direkt keine Fühlung mit ihm. Im Bewußtsein ist nur das gesteigerte Streben, das Begehren, die Begierde zur That, der Entschluß, in diesem Augenblicke das und nichts andres zu thun. Von der einzelnen Bewegung des äußerst komplizierten physiologischen Vorganges herrscht vor der Ausführung kein Bewußtsein, und die Psyche erhält erst durch die sich vollziehende Kontraktion und Expansion das Bewußtsein der Wirkung einer selbst gegebenen Ursache. Um sich dieses merkwürdige, absichtslose Zusammenwirken zwischen Seele und Leib zu erklären, suchte man nach einem Mittelgliede und fand es in der Muskelempfindung, die eines besondern psychischen Prozesses bei den gewöhnlichen, stets wiederkehrenden Funktionen, da die entsprechenden Nervenbahnen gangbar geworden und kein Hemmnis mehr bieten, nicht mehr bedarf, also bereits zu einer instinktiven Bewegung umgewandelt, deren psychischer Prozeß aber noch, wenn auch schwer, bei erstmalig zu übenden Bewegungen, z. B. beim Einüben einer bestimmten Figur auf dem Klaviere, beim ersten Gebrauche eines Werkzeuges, zu verfolgen ist.

Das Begehren kann sinnlicher oder geistiger Art sein, d. h., seine Impulse können sich auf rein Sinnliches oder rein Geistiges richten. Der Impuls selbst kann einer Perzeption oder einer Reproduktion entspringen. Stets geht dem Begehren ein Bewußtsein voraus; ob dies nun ein klares oder unbestimmtes, rechtes oder falsches ist, beeinflußt nicht den Akt des Begehrens an sich, wohl aber die Art desselben. Die Objekte des Begehrens, selbst wenn sie reale Dinge sind, dienen an sich nicht der Befriedigung desselben, das vollführt die Vorstellung, die eben nur dann zur vollsten Klarheit kommen wird, wenn das Subjekt im Besitze des Objektes ist.

Wohl in einziger Weise hat die Begierde, speciell die sinnliche, auf dem Gebiete der malenden Kunst von R. Henneberg einen Ausdruck gefunden durch das Gemälde: „Die Jagd nach dem Glück." Das vorschwebende üppige, blühende Weib, mit allen verführerischen Reizen ausgestattet, Gold und Ruhm spielend in den Händen tragend: es ist das Objekt des Begehrens, der Begierde des verwegenen Reiters, der dem gleisnerischen Bilde in wildem Ritte nachjagt. Nichts lebt in ihm, als der Gedanke an die Erlangung der Lust: Weib, Ruhm, Gold; nichts schaut er als diese drei. Die leidenschaftliche Begierde läßt den Gedanken an ein bereitetes Unglück und an ein künftiges nicht aufkommen, nicht zum Bewußtsein gelangen; und so eilt der Glücksuchende seinem unabwendbaren Untergange entgegen. —

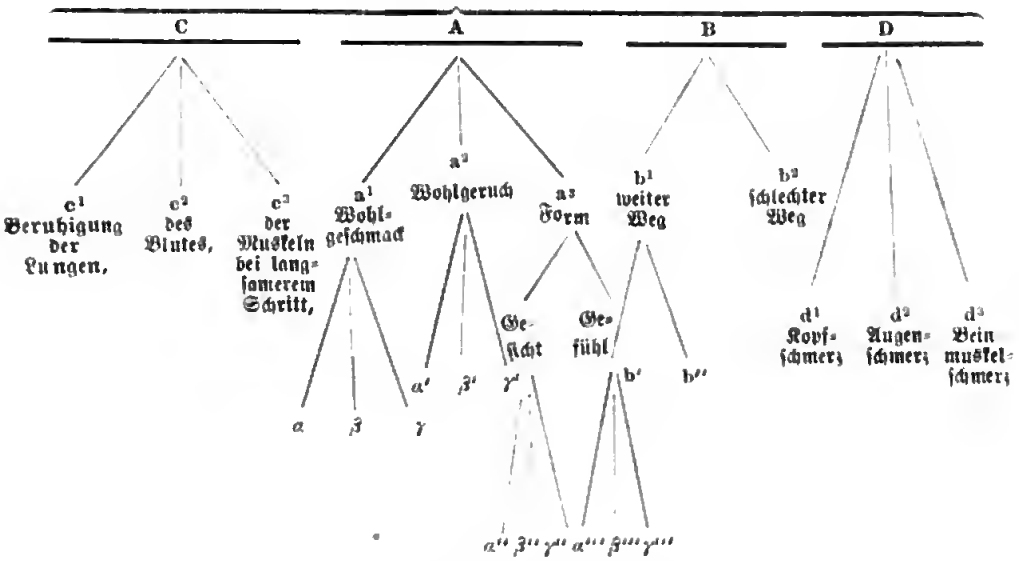
Um den psychischen Prozeß des Begehrens zu veranschaulichen, analysieren wir ein einfaches Beispiel. Jenes gewaltig wirkende Gemälde verwischt mit seinem wahren, tiefen Sinn, seiner Mannigfaltigkeit, seinem äußern wie innern Kolorit den einfachen psychischen Vorgang des Begehrens, zumal es dies zur Begierde gesteigert zeigt.

Denken wir uns einen Wanderer.

Die pſychiſchen Vorgänge verfolge man auf der eingefügten Skizze.

Totalität der Klarheit.

A. Auflöſung.



Geſetzt: infolge der augenblicklichen Beſchaffenheit des Organismus unſres Beobachtungsobjektes wird A begehrt. Klar reproduziert ſchwebt A (Vorſtellung von Nahrung) im Bewußtſein, indem es alle untergeordneten Teilvorſtellungen hochgehoben und ebenfalls zur Klarheit gebracht. a^1, a^2 und a^3, als Vorſtellungen des Wohlgeſchmacks, des Wohlgeruchs und der mit Geſicht und Gefühl wahrnehmbaren Form ſind zwar geklärt und können ſogar in der Einbildung, wie z. B. Geruch und Geſchmack, als vollkommene Vorſtellungen vorhanden ſein, — aber es beſteht die Möglichkeit, daß a^1 hervorgerufen worden iſt durch α oder β oder γ, a^2 durch α' oder β' oder γ', a^3 durch α'', β'', γ'', α''', β''' oder γ'''. Dieſe Möglichkeiten ſetzen ſich bis zu den kleinſten Teilvorſtellungen fort, weil die Entſcheidung durch klare Empfindungen nicht getroffen werden kann und der Reproduktion, ſelbſt, wenn ſie willkürlich erfolgt, doch der unbeſchränkteſte Spielraum gelaſſen iſt. Die Mannigfaltigkeit von ſtützenden, poſitiven Vorſtellungen reizt aber noch mehr, A zur Klarheit zu bringen.

Neben A ſtreiten aber auch noch B und C um die Klarheit, d. h. um die durch wiederholte Empfindung zur totalen gewordenen, um dann einen Einfluß auf Gefühl und Wollen auszuüben.

C, die Vorſtellung der Ruhe, des Ruhebedürfniſſes, B, die der Weite und Art des Weges: beide Vorſtellungen haben vor A die partielle oder auch vollkommene Klarheit durch häufig wiederkehrende, direkte Empfindung voraus. B wird durch die Empfindung des Gehens auf dem unebenen Wege und durch den

Blick ꝛc. fortgesetzt zur Klarheit gebracht; C aber bei jedem langsameren Schritte durch Empfindung der Lungen-, Blut- und Muskelthätigkeit teilweise oder ganz geklärt.

Zwischen den die Klarheit fordernden Vorstellungen entsteht nun ein Streit. Abwechselnd steigen A oder B oder C zu teilweiser oder ganzer Klarheit empor, um aber stets wieder von den widerstrebenden, d. h., nach eigner Selbständigkeit ringenden Vorstellungen zurückgedrängt zu werden.

Indem nun das reproduzierte und begehrte A so stark auf den Willen einwirkt, daß der Wandrer hastig auf dem schlechten Wege vorwärts strebt, entsteht folgende Vorstellungsbewegung:

C wird durch c^1, c^2 und c^3 klar. Da drängt sich b^2 auf, die Vorstellung von dem schlechten Wege, und gestützt durch direkte Empfindung wird B über die Schwelle des Bewußtseins gehoben. Aber der Organismus fordert A als Empfindung. Da taucht β', der Wohlgeruch einer Speise, als scheinbar wirkliche Empfindung auf, und sofort sinkt B, und A, das langbegehrte, steigt. In dem Widerstreite der Vorstellungen und dem hallucinierten Empfinden von β' konnte c^1 nicht zur Klarheit kommen, nämlich die durch Überanstrengung gesteigerte Blutzirkulation. Da tritt infolge der nicht zum vollen Bewußtsein gelangten Empfindung der Lungenerregung Vorstellung d^1, heftiger Kopfschmerz, auf, um D, unterstützt durch d^2 und d^3, zur Klarheit gelangen zu lassen. Da wird plötzlich durch sinnliche Wahrnehmung eines bestimmten Geruchs, z. B. des Apfelaromas, γ' klar. Zu γ' gesellt sich γ'', die sinnliche Wahrnehmung der Apfelgestalt, dann γ''', die der glatten, weichen Schale, endlich γ, die sinnliche Wahrnehmung des Wohlgeschmacks, um so a^2, a^3 und a^1 total zu klären und A als vollkommen, d. h. durch wirkliche Empfindung zu einer vollkommen ausgestalteten Vorstellung ins Bewußtsein zu rücken. Hat A nun den Klarheitsgrad erreicht, ist die Hauptforderung des Organismus erfüllt, so erreicht durch intensive Empfindung vielleicht C den Grad der Klarheit, sinkt also A. Das Begehrte, nachdem es zu totaler Klarheit gekommen, wird verdunkelt, da es keine weitere Steigerung erfahren kann, wenn es auch vorher das Bewußtsein mit seiner Klarheit einige Zeit beschäftigt, indem es verschiedene Associationen vollzieht.

Die Vorgänge, welche sich vor der Erlangung der völligen Klarheit bestimmter Vorstellungskomplexe abspielen, machen das Begehren aus. Der Zustand des Widerstreits der Vorstellungen, des Ringens um Klarheit ist Spannung.

Intensives, rücksichtsloses Begehren wird zur Begierde. Doch mehr, als den Besitz, die totale Vorstellung, kann auch sie nicht erreichen. Das erreichte Begehrte wird, wenn es nicht vermag, anhaltend Neues zu schaffen durch Associationen, auf die Dauer bei der Mannigfaltigkeit der Reize von außen und der Strebungen der Psyche nicht als befriedigend empfunden werden. Selbst das beste, wenn es nicht aus sich selbst heraus zu wirken vermag, wird langweilig;

und das gilt für die einfachsten wie kostbarsten Dinge der Welt. Die Befriedigung wird auch nicht durch die Erlangung eines Neubegehrten geschaffen, sie liegt im Begehren, in der Abwechslung zwischen Verlangen und Erreichen, Wunsch und Ziel, in dem Wechsel der Unterhaltung, die eben nichts andres ist, als ein ununterbrochenes vielseitiges Begehren.

Wie das Begehren nun einen Zustand oder eine Vorstellung angenehmer Art schaffen, zur Klarheit bringen will, kann es sich auch Beseitigung von Zuständen und Vorstellungen unangenehmen Charakters zum Ziele setzen. Ersteres ist die positive, letzteres die negative Form des Begehrens. Doch die Verabscheuung ist keineswegs etwas psychologisch total Unterschiedliches von dem Begehren angenehmer Zustände. Die Verabscheuung eines Zustandes oder einer Vorstellung erfolgt in der Weise, daß begehrend die Verneinung des Unangenehmen als Vorstellung zur Klarheit emporringt und so die verneinte Vorstellung oder diesen Zustand mit allen Hilfen unter die Schwelle des Bewußtseins drängt. —

Die Berücksichtigung der Qualität der Vorstellungen führt auf den psychischen Akt des Wollens, der dem Begehren bewußt oder unbewußt vorausgeht, auf die Werte des Begehrenswerten, und somit auf die Einteilung der Begehrungen.

1. Die sinnlichen Begehrungen.

Was der Mensch begehrt, hat er durch die Sinne perzipiert. Sein Begehren kann sich nun, je nach der Art des Eindrucks, den die entsprechenden Empfindungen auf das Ich ausgeübt haben, positiv oder negativ gestalten. Das Neue lockt, das nicht total Geklärte und vielleicht in einigen Punkten Interessante, besonders Anziehende, Liebgewordene drängt zum Begehren, zu völligem Besitz. — Die Mutter Natur sorgt dafür, daß dem Menschen Sinnliches immer wieder begehrenswert erscheint. „Zwar, alles, was dem Bedürfnis ähnlich ist, hat die Eigentümlichkeit, daß man es weniger genießt, wenn man es hat, als es schmerzt, wenn man es nicht hat“ (W. v. Humboldt), und der einzelne ist sich dieser Thatsache bewußt, aber dies hindert nicht, daß sich die sinnlichen Begehrungen ihrer Quantität nach bei den meisten Menschen gleich bleiben.

Das Kind ist mehr sinnlich angelegt, und seine Begehrungen sind zumeist sinnlicher Art. Die Erwachsenen stehen je nach ihrem intellektuellen und moralischen Bildungsgrade auf oder mehr oder weniger über dieser Stufe der sinnlichen Begehrungen. Der Begriff Begierde wird fast ausschließlich auf gesteigerte sinnliche Begehrungen angewandt.

Was das Kind kennt, was ihm dazu interessant, befriedigunggewährend erscheint, wird von ihm begehrt. Das eine begehrt, indem es seine Begehrungen nicht zur Begierde ausarten, sie vielmehr noch beeinflussen läßt von hemmenden Vorstellungen und Zuständen, also nicht unbedingt fordert, sondern vorher nach

einem höheren Gesichtspunkte urteilt; das andre begehrt gierig, läßt sich von seinem Begehren durch nichts abbringen, sucht alle Hindernisse ohne Überlegung zu überwinden und läßt endlich sogar, wenn die Überwindung der Hindernisse nicht erfolgen will, seinem Unwillen freien Lauf.

So kann es ein Kind nicht über sich bringen, ein Spielzeug, und wenn es das minderwertigste ist, in den Händen eines andern Kindes zu lassen. Es bittet, es weint, es entreißt. Wird ihm letzteres nicht möglich, dann büßen der Fußboden oder seine Haare, sein Körper oder andre Dinge, ja auch andre Personen seinen Unwillen. Es stampft mit den Füßen, schreit, reißt an seinen Kleidern, schlägt seine Kameraden: es gerät vor Ärger über den Mißerfolg seines Begehrens „außer sich". Doch nicht bei jedem Kinde dieser Art zeigen sich die Vorgänge in gleicher Weise; sie sind stets individuell verschieden.

In dem Augenblicke, da das Begehren Muskelthätigkeit als Hilfe benutzt, kann Unruhe eintreten. Schon das Bitten kann unruhig sein. Sobald aber das Begehren Hemmnisse zu überwinden sucht, durch andre Mittel, als durch Bitten, tritt ausgesprochene Unruhe ein. Sie kann bis zum Zorn, Zank, Toben gesteigert werden. Sie hört auf mit der Erlangung des Begehrten oder mit dem Auftreten einer neuen Begehrung, die vielleicht negativer Art ist und sich die Beseitigung des Schmerzgefühls durch die verwirkte Strafe zum Ziele setzt.

Das „Außersichgeraten" deutet an, daß von einer Abschätzung des Vollführten nach seinem absoluten Werte nicht immer die Rede ist. Der Fall liegt bedenklicher, sobald ein Willensakt dieser Unruhe, welche dem Mißerfolge entspringt, vorausgeht.

2. Die geistigen Begehrungen.

Das geistige Begehren, das Begehren nach geistigen Aufschlüssen zeigt in der Regel bei Normalentwickelten keine äußere Unruhe; und zwar schon aus dem einfachen Grunde, weil es die Kinder selten nach bedeutenden geistigen Aufschlüssen gelüstet, ihnen oft der Aufschluß, die Lösung vieler geistigen Erwägungen, die auch schon im Geistesleben der Kinder auftreten, gleichgiltig ist. Bei den sinnlichen Begehrungen ist es der Reiz des Objekts oder die Begehrungssucht des Subjekts, welche zum Handeln anspornt. Beim geistigen Begehren tritt das Bewußtsein als Erkenntnis des für das eigne Geistesleben besonders wichtigen Umstandes, der das Subjekt mit dem Objekt verbindet, in den Vordergrund, und ihm reiht sich — je nach der Eigenart des Subjekts gesteigert — Glück oder Unglück, Zufriedenheit oder Unzufriedenheit in der Seelenstimmung an. Erfüllung oder Nichterfüllung des geistigen Begehrens sind maßgebend für die Gemütsstimmung vieler Individuen. Das geistige Objekt, die Lösung des geistigen Begehrens beschäftigt unausgesetzt das ganze geistige Leben und bewirkt, wenn das Begehren einen Aufschluß nicht abzusehen vermag,

gemütliche Aufregung, die sich auch dem Körper mitteilt, oder Gemütsdepression. Beide Zustände folgen dem berechtigten, positiven Begehren sowohl wie dem unberechtigten, negativen; nur weckt das letztere häufiger die gemütliche und die damit verknüpfte körperliche Aufregung und Unruhe.

Zunächst einige Beispiele aus der Praxis.

a) Z. ist ein guter und intelligenter Knabe. Heute ist sein Benehmen auffällig. Während er sonst mit offnem Blick seine Fragen stellt, an niemand gleichgiltig vorübergeht, eilt er heute eiligen Schrittes ohne aufzublicken an seinem Erzieher vorbei. Sobald er sich wieder beobachtet und gesehen fühlt, sucht er eilig, mit raschen Schritten Deckung vor den Blicken. Er geht von einem Raum in den andern, er beginnt bald dies, bald das Spiel; im Unterrichte weiß er nicht, wo er seine Augen, seine Hände, sich selbst lassen soll; in Verlegenheit und Unruhe rückt er auf seinem Platze hin und her, seine Antworten sind unbestimmt, zerfahren, falsch; — — endlich nach dem Unterrichte geht er weinend dem Erzieher nach, um sich das Herz zu erleichtern von einer Schuld, einem Fehler, den er ohne Wissen des Lehrers gegen denselben begangen.

b) „Walther," sagte eine Mutter zu ihrem achtjährigen Sohne, dessen scheues Gebahren den Tag über ihr aufgefallen war, am Abend, indem sie ihn in ihre Arme nahm, „du hast gewiß etwas Böses gethan." Da erzählte der arme Schelm, wie er am Morgen, als er bei seinem Freunde, dem Kantorsohne, zum Besuch war, halb aus Versehen, halb aus Übermut seine Pelzmütze über des Kantors frisch geschriebenes Notenheft geworfen und dasselbe dadurch verdorben habe, — wie er dann von Reue und Bestürzung über den schier nicht wieder gut zu machenden Schaden ergriffen ruhelos umhergeirrt sei und nicht den Mut gehabt habe, das Bekenntnis seiner schlimmen That in ein befreundetes Herz auszuschütten. Jetzt war das Eis unter einem Strome erleichternder Thränen gebrochen." So erzählt Scholz[1]) in seiner liebenswürdigen Weise.

c) Auf der vordersten Bank im Schulzimmer sitzt K. B., ein fleißiger, aber schwach beanlagter Schüler. Er soll ein Subtraktionsexempel schriftlich ausrechnen und sitzt nun vor der Aufgabe, starrt sie verzweifelt an, nagt an dem Federhalter und schluchzt und weint die bitterlichsten Thränen endlich, weil ihm die Lösung nicht gelingen will. „Borge!" ruft ihm der Lehrer zu. Da beginnt es in seinem Kopfe zu tagen, eine Assoziation ist gefunden, die Lösung geht von statten und Schluchzen und Weinen verschwinden.

d) . . . „Der böse Wolf fand sechs Geißlein und verschluckte sie alle. Aber das siebente fand er nicht. Das steckte im Uhrkasten. Als nun der Wolf

[1]) Scholz, Die Charakterfehler des Kindes. S. 120.

fertig war, ging er hinaus auf die Wiese, um zu schlafen, und er fing auch bald an, fürchterlich zu schnarchen. . . . . Wie es nun weiter geht, erzähle ich euch morgen!" — Mit diesen Worten erhebt sich Onkel R., umgeben von einer ansehnlichen Schar kleiner Neffen und Nichten, denen er soeben die erste Hälfte des Märchens „Vom Wolf und den sieben Geißlein" erzählt hat. Mit den letzten Worten des Onkels verändert sich aber momentan die ruhige Situation. Jeder kleine Neffe und jede kleine Nichte sucht den guten Onkel zu umarmen; aber das gelingt nur zwei Kindern. Die andern begnügen sich, ihn an den Händen und Kleidern festzuhalten, ihn wieder auf seinen Stuhl zu drücken. Und dabei schreit es durcheinander: „Lieber Onkel! ach, erzähle doch weiter! — Was ist denn mit dem garstigen Wolf geworden? — Ist denn die alte Geiß nicht bald gekommen? — Liebes, liebes Onkelchen, bitte, erzähle doch weiter!" Und diese vergnügte Unruhe dauert so lange, bis sich der Onkel nach der Ansicht der Kinder noch einmal hat „herumbringen lassen".

In diesen Beispielen zielt das geistige Begehren auf die Beseitigung einer Last oder die Ausgleichung eines Mangels ab. Die beiden Seelen in den beiden ersten Beispielen sind bedrückt von dem Bewußtsein einer Schuld, und das geistige Begehren richtet sich nun darauf, diese Schuld, diese Last, dies Bewußtsein, etwas Böses gethan zu haben, beseitigt, bezw. paralysiert zu sehen, und zwar durch ein Bekenntnis. Durch die einer Vertrauensperson gegenüber ausgesprochene Erklärung, daß das eigne Thun verurteilt wird, soll dem subjektiven moralischen Taktgefühle Genüge geleistet werden. Das Schuldbewußtsein besteht in dem erkannten Zwiespalt zwischen Handlung und Gesinnung. Dieser Zwiespalt weckt eine lebhafte Ideenassoziation, eine Gedankenaufregung, die die Möglichkeiten eines rechten Handelns immer und immer wieder durchdenkt, über die gekränkte und beleidigte eigne Ehrenhaftigkeit, den stillschweigend mit der That begangenen Vertrauensbruch gegen andre fortgesetzt grübelt und dadurch eine gemütliche und somit auch eine körperliche Unruhe bewirkt. Erwachsene machen diesen Seelenkampf oft mit sich allein aus. Das Kind aber, das sich von seinen Erziehern auch in Hinsicht auf das Denken und Thun in Abhängigkeit weiß, fühlt hervorragend den stillschweigend mit der That begangnen Vertrauensbruch. Der innere Zwiespalt läßt dem Kinde nicht Ruhe, bis es das Vertrauen, das ihm bisher geschenkt wurde, auch für ferner wieder für sich gesichert weiß, was ihm nur möglich durch ein offenes Geständnis und durch die damit verbundene Selbstverurteilung. Durch letztere und den Vorsatz zum Bessern will es sich des Vertrauens und der Liebe, die ihm seitens der Erzieher entgegengebracht werden, wieder würdig erweisen.

So schöne und liebe Seelen, wie in den beiden ersten Beispielen, fesselt der

Erzieher durch wahres Vertrauen fest an sich, „indem er ihnen bei ihren Gewissensnöten als kein allzustrenger Beichtiger erscheine." —

Im dritten Falle ist das Kind beseelt von dem Bewußtsein des Mangels eines für das Gefühl der Befriedigung notwendigen Objektes, eines Gliedes einer bestimmten Reihe und der daraus erwachsenden Erkenntnis des Unvermögens, eine geistige Kraftleistung zu vollbringen. Das geistige Begehren des notwendigen Objektes, des fehlenden Gliedes bewirkt auch eine mannigfache Ideenverbindung und Vorstellungsbewegung, deren Begleiter und Endresultat physische Unruhe ist. Sobald das Fehlende gefunden, der Mangel ausgeglichen ist, schwindet die Unruhe von Seele und Leib.

Die Unruhe, welche nicht einem erzwungenen Interesse, sondern wie im vierten Beispiele dem freisteigenden, der Lust am Objekte entsprang, ist unschuldiger Natur. Guterzogene Kinder würden sich auch mit der letzten Bitte beruhigt haben: „Aber morgen erzählst du uns, bitte, ganz gewiß weiter, lieber Onkel!" Solche Unruhe läßt sich leicht dämpfen, da sie Anhänglichkeit und Liebe auf beiden Seiten zur Voraussetzung hat, und eine auf solchem Mauerwerk ruhende Autorität des älteren Willens sich leicht behaupten wird. Weniger gut erzogenen Kindern wird in solchen Fällen durch die Nichterfüllung ihres Willens leicht die Laune auf kürzere oder längere Zeit verdorben. Ihre Lustigkeit, ihre Schmeichelei, ihr Bitten schlägt plötzlich um in Mißmut, störriges, eigensinniges, trotziges Wesen, ungezogenes Benehmen, in Weinen, Schlagen nach den Geschwistern ꝛc., ärgerliches Treten und Stampfen. In solchen Fällen hat die Zucht (im Herbart'schen Sinne) handelnd einzugreifen. —

Die Objekte der geistigen Begehrungen fallen teils dem Gebiete des Intellekts, teils dem Bereiche der Moral zu. Das von dem im dritten Beispiele vorgeführten Knaben begehrte Objekt sucht und begehrt derselbe in seinen verstandesmäßig eingeprägten mathematischen Reihen. Die Kinder in den beiden ersten Beispielen begehren eine subjektive moralische Versöhnung.

Die sinnlichen und geistigen Begehrungen teilen sich in zwei Gruppen; in solche

1. mit Wertschätzung,
2. ohne Wertschätzung.

In den angeführten Beispielen liegt stets dem Begehren eine gewisse Wertschätzung zu Grunde. In den beiden ersten Beispielen spielt die Wertschätzung der innern Versöhnung die Hauptrolle; im dritten Falle bewirkt die Wertschätzung eines intellektuellen Vermögens das Begehren; im vierten Beispiele weckt die Wertschätzung eines geistigen Vergnügens an der Lösung ethischer Verhältnisse das Begehren. Bei den sinnlichen Begehrungen kommt die Wertschätzung des sinnlichen Objekts, des von diesem gewährten sinnlichen Genusses, in Betracht.

Das Kind, das nichts sinnlich wahrnehmen kann, ohne es zu begehren, und das Kind, das unerschöpflich ist in seinen Fragen nach Aufschlüssen; die Kinder, die immer neu begehren, ohne nur in dem Genuß des soeben Begehrten Ruhe gefunden zu haben, die nur begehren, *um zu begehren*, diese *begehren ohne jede Wertschätzung*. Hat dies Begehren Unruhe im Gefolge, dann ist das ruhelose Suchen, Umhertasten, Begehren als Äußerung eines pathologischen Zustandes anzusehen. Durch die dem Erzieher zu Gebote stehenden Mittel seiner *Regierung* und seines *Unterrichts* hat derselbe seinen Zöglingen Sammel- und Konzentrationspunkte zu geben, welche ihre Begehrungen ordnen und leiten, so daß die Kinder gezwungen sind, in Ruhe bei einem Gegenstande zu verweilen und erst neu zu begehren, wenn die vorhergehende Begehrung ausgekostet ist. Durch die Weckung des Interesse für ein bestimmtes, intellektuelles oder moralisches, sinnliches oder geistiges Gebiet und die Vertiefung des kindlichen Geistes in den einen Gegenstand sammle der Erzieher die Begehrungen seines Zöglings in einen kleinen abgeschlossenen Zirkel. Er gebe im Anfange nur Anlaß zur Bildung weniger solcher Sammelpunkte, und erst nach und nach bereichere er den Geist mit neuen. So wird es dem Erzieher möglich sein, indirekt die Begehrungssucht brach zu legen.

Kehren wir zurück zu den Begehrungen *mit Wertschätzung*.

In den Fällen, wo es sich um eine *intellektuelle* Begehrung handelt, ist zur Erreichung des Begehrten ein *Fond an Intelligenz* nötig, da von diesem die richtige oder falsche Wertschätzung des zu begehrenden Gegenstandes abhängig ist. Bei dem Begehrenden, den man vom moralischen Gesichtspunkte zu betrachten hat, der seine begehrten Objekte nach ihrem sittlichen Werte taxiert und von dieser Taxe sein Begehren beeinflussen läßt, kommt es auf ein *bestimmtes moralisches oder unmoralisches Bewußtsein*, auf ein gewisses ethisches Taktgefühl, eine ethische Bildung an. Diese ist Vorbedingung. Der moralische Fond im Herzen des Subjekts ist der Maßstab für alles Thun desselben, das einer moralischen Abschätzung unterzogen werden kann. Von dem Vorhandensein und der Artung des moralischen Bewußtseins hängt es ab, ob ein Subjekt sein Thun als Schuld empfindet oder nicht, ob es fähig ist, den absolut ethischen Wert einer Begehrung, einer Handlung abzuschätzen oder nicht.

Das *intellektuelle* Begehren kann *falsch* oder *richtig* sein, das vom *moralischen* Standpunkte zu beurteilende *absolut moralisch* oder *absolut unmoralisch*.

Das absolut unmoralische Begehren kann seinen Grund in einem *momentanen Abirren* vom erkannten rechten Wege, oder aber in einer *absolut unmoralischen Charakterbildung* haben.

Die Begehrungen *mit* Wertschätzung zerfallen demnach in solche

1. mit *richtiger*, 2. mit *falscher* Wertschätzung.

Die Beobachtung der sich dem Begehren mit richtiger und mit falscher Wertschätzung anschließenden Bewegungen läßt nicht sichere Schlüsse auf die Qualität der zu Grunde liegenden Begehrung zu. Unzweckmäßige Bewegungen werden im allgemeinen die Begehrungen mit falscher Wertschätzung kennzeichnen. Doch kann auch die Übung in der Anwendung geeigneter Bewegungshilfen eine so große sein, daß den physischen Akten trotz des Mangels an richtiger Wertschätzung der Stempel der Absichtlichkeit und Richtigkeit aufgedrückt erscheint. Das falsche Begehren und Thun ist dann dem Individuum bereits zur „andern Natur" geworden.

Die Art, wie beim Begehren die Hindernisse genommen, umgangen werden, läßt des öftern den ethischen Gehalt des Begehrens erkennen. Das auf falscher Wertschätzung beruhende Begehren sucht oft mit Gewalt sein Ziel zu erreichen: sein Begleiter ist die Unruhe.

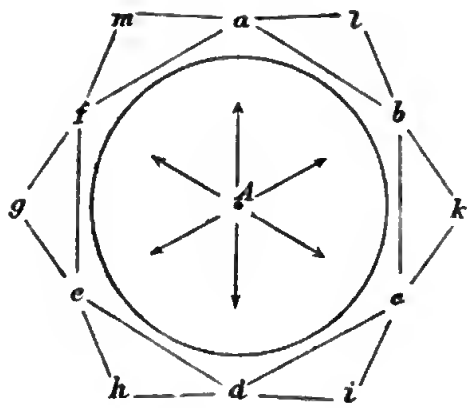
Das gegenteilige Begehren wirkt durch Ruhe.

Das höchste Stadium der Unruhe ist der Affekt. In unserm Sinnen- und Vorstellungsleben tritt niemals totale Ruhe ein. Wir müssen auf Grund dieser Thatsache folgern, daß niemals eine Gefühlslosigkeit in unsrer Seele vorhanden ist, wenn uns auch die Existenz eines Lustgefühls oder Unlustgefühls nicht immer von selbst bewußt ist und uns oftmals erst nach unsrer Selbstbeobachtung zum Bewußtsein kommt. Die Affekte sind nun nicht, wie man annehmen könnte, Gefühlssteigerungen, sondern sie sind die begleitenden Gefühlszustände momentan auftretender Eruptionen im Vorstellungsleben. Die Affekte, sagt Kant,[1]) wirken wie ein Wasser, das plötzlich den Damm durchbricht. Sie entstehen, indem unvermittelt, überraschend eine Vorstellung ins Bewußtsein tritt. Dann werden entweder die bisher ruhig sich abspinnenden Vorstellungsreihen gewaltsam gesprengt, oder das Bewußtsein wird mit Assoziation suchenden Vorstellungen überflutet. Beim Affekt herrscht also Assoziationsmangel oder Assoziationsfülle, bezw. Entleerung oder Überfüllung des Bewußtseins. Zwischen beiden Zuständen liegt ein dritter: die Gemütsruhe. Sehr schön bemerkt dazu Drobisch: „Die Gemütsruhe gleicht dem Wasserstande eines Stromes, der zwischen Seichtigkeit und Überschwellung die Mitte hält, oder der mittleren Höhe des Meeres zwischen Ebbe und Flut. Der Seichtigkeit und der Ebbe, wie der Überschwellung und Flut entsprechen Affekte."

Stellen wir zuerst den Affekt schematisch klar:

Das Gemütsleben ist an die Vorstellungen und die Art ihrer Assoziationen gebunden. Die Gemütsruhe ist gleichbedeutend mit ungestörtem Gedankenablauf, mit gleichmäßiger Assoziation. Tritt momentan und intensiv eine Vorstellung auf, ohne jedoch in einer andern einen Partner oder in einer andern eine Er-

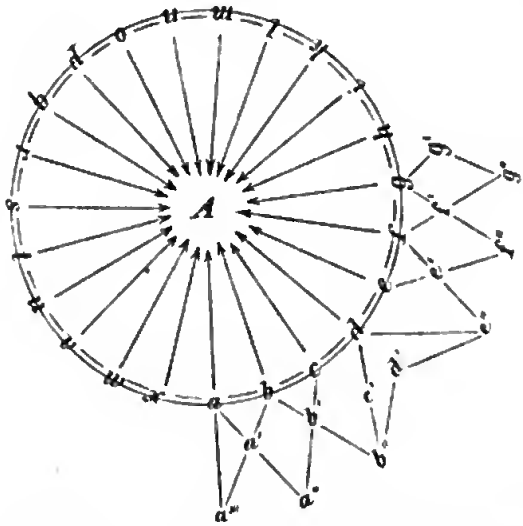
[1]) S. Höffding, a. a. O. S. 358.



klärung, einen Anschluß zu finden, dann ist sie allein — und zwar ebenso, wie sie gekommen, momentan und intensiv — im Bewußtsein und späht vergeblich nach einer Assoziation aus. Das Bewußtsein ist geleert und hat auch keine Aussicht, ganz oder teilweise gefüllt zu werden.

A ist die neue, unvermittelt klar gewordene Vorstellung. So sehr sie sich auch bemüht, sie kann keine Assoziation finden, sie bleibt allein und erhält somit das Bewußtsein in Spannung. Außerhalb des Bewußtseins liegen wohl eine Menge Vorstellungen parat, aber die Verbindung mit A ist durchschnitten. Diese Assoziationslosigkeit ist der Affekt, und zwar der Entleerung.

Wird nun aber eine Vorstellung A plötzlich eingeführt, welche sofort eine Menge von Assoziationen eingehen kann, so werden die Grenzen des Bewußtseins überschwemmt von den korrespondierenden Vorstellungen. Tritt A unerwartet ein,



und kann es in demselben Augenblicke die Verbindung mit a, b, c, d bis x eingehen, kann es ferner durch die Verbindung mit einer dieser Vorstellungen n andere: a' b' c', a'', b'', a''' ꝛc. ꝛc. zum Bewußtsein führen, dann stürmt so viel auf das bewußte Neue ein, daß der Vorstellungsablauf ein äußerst schneller und leichter wird; nicht immer jedoch scheidet dann das Bewußtsein das Unzweckmäßige, Schlechte vom Zweckmäßigen, Rechten. Der Mensch „kennt sich dann nicht", „er vergißt sich", „rennt seinem Unglück entgegen". Sein „Ich" fehlt ihm. „Kommt er endlich zu sich," dann fragt er wohl: „Wo bin ich?" — oder: „Wer bin ich?" —

In diesem Falle sind die Affekte solche der Überfüllung. Die Spannung währt, solange der Vorstellungsablauf nicht ruhig und gleichmäßig wird.

Die Affekte sind also zu unterscheiden nach den ihnen vorausgehenden Geschehnissen in der Vorstellungswelt. Zieht man noch den Gefühlston, welcher mit den Affekten in Verbindung steht, ferner die Qualität des Strebens

zum Affekt und endlich die Beschaffenheit und den Zustand des Organismus in Rücksicht, so scheiden sich die Affekte in zwei Gruppen.

1. Affekte der aktiven oder Plus-Seite:
   Mut, Entzücken, Freudenrausch, Bewunderung, Begeisterung, schwärmerische Ekstase, Ausgelassenheit, Lustigkeit, plötzliche Erheiterung, angenehme Überraschung, Groll, Ärger, Ingrimm, Zorn.
2. Affekte der passiven oder Minus-Seite:
   Beklommenes Staunen, Verlegenheit, Verblüffung, plötzliche Verstimmung, schmerzliche Überraschung, Anwandlungen von Kummer und Traurigkeit, Bangigkeit, Niedergeschlagenheit, Kleinmut, Scham, Furcht, Angst, Schreck, Grauen, Entsetzen, Reue, Verzweiflung.[1])

Die Affekte sind in erster Linie Erschütterungen des Vorstellungslebens. Diese psychischen Vorgänge ziehen auch den Leib in Mitleidenschaft, bezw., sie geben sich oft durch Zustände des Organismus zu erkennen. Bei Assoziationslosigkeit oder Assoziationsfülle ist auch in erhöhtem Maße, genau wie im rein psychischen Leben, das physiologisch-psychologische Centralorgan, das Hirn, mit beteiligt. Der rapide Lauf der Vorstellungen bewirkt eine Potenzierung und Beschleunigung der physischen Zustände; die Retardation des Vorstellungslaufes und die Hemmung desselben wirkt depotenzierend und verzögernd.[2]) Diese bewirkte physiologische Veränderung hat wieder ihre Folgen. Die entsprechenden Nerven leiten die Excitation oder Depression des Cerebrospinalsystems auf die vegetativen Systeme weiter und alterieren so die Assimilation, Cirkulation und Respiration sehr wesentlich. Doch damit ist das Ende des Affekts noch nicht erreicht. Dieser Reihe von psychischen und physischen Geschehnissen schließt sich neu die retrograde Wirkung des körperlichen Zustandes auf die Seele an. Die physische Aufregung potenziert, die Retardation depotenziert die entsprechenden psychischen Zustände noch mehr.[3]) So ist der Kreislauf geschlossen, um neu begonnen zu werden und sich noch eine Zeit lang wechselseitig zu steigern. —

Auf diese Weise wird der Körper mit in Leidenschaft gezogen.

Unruhe beobachten wir fast stets bei den Affekten der Plusseite. Sie zeichnen sich aus durch eine Vermehrung der Instinktbewegungen. Der Körper ist ein willenloses Spielzeug geworden; die Bewegungen unterstehen nicht der Kontrolle des Ich. Instinktiv begleiten die Bewegungen den rapiden Vorstellungslauf. Nervöse Personen können bei solchen Affekten sogar in Fieber und Krämpfe verfallen. —

Die Affekte der Minusseite haben zumeist lähmende Wirkung

[1]) Nahlowsky: Das Gefühlsleben. Leipzig 1862. S. 258 f. Vergl. auch: Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien 1885 IV. S. 243 ff.

[2]) Nahlowsky, a. a. O. S. 250.

[3]) Ebenda.

auf den Organismus. Mit nur einigen verbindet sich sofort oder später Unruhe. Die Affekte der Minusseite schädigen jedoch mehr den subjektiven Zustand, als die gegenteiligen Affekte.

Der größte Schmerz, die größte Freude, die stärksten Affekte machen den Menschen stumm. Oft aber bricht nach dem ersten Eindrucke des Affekts die Unruhe über das Individuum herein, dann beginnt die Einwirkung der Vorstellungs- oder Assoziationsveränderung auf die Muskelthätigkeit durch Kontraktion und Expansion, wenn auch bei den verschiedenen Affekten verschieden.

Wir haben bereits erkannt, daß der Affekt vom Vorstellungsleben abhängig ist. — Wer nicht Herr seiner Vorstellungsmassen ist, ist auch nicht Herr seiner Gefühle, ist oft auch Untergebener seiner Affekte. Kinder lassen sich am leichtesten von ihren Gefühlen und Affekten beherrschen. Sie sind leicht Sanguiniker, Melancholiker und Choleriker.

Die pädagogische Aufgabe den Affekten gegenüber ist eine doppelte. Die Pädagogik muß das Kind leicht und ohne weitere Folgen für dasselbe von dem Affekt befreien; ferner muß sie durch geeignete Hilfsmittel dahin streben, die Vorstellungswelt des Kindes so zu gestalten, daß das Gemüt desselben vor weitern Affekten bewahrt bleibt.

Die erste Aufgabe betreffend, ist zu sagen:

Die Vorstellungs- und Gemütserschütterung, welche den Affekt hervorgerufen, muß ausgeglichen werden, indem die Spannung gebrochen und ein gewisses Gleichmaß in der Vorstellungs- und Gefühlsbewegung wieder hergestellt wird. Bei Affekten der Entleerung muß dem isolierten Neuen Konnex geschaffen, bei Affekten der Überfüllung demselben Richtung und Weg angegeben werden. — Auch ist die physische Beruhigung von nicht unbedeutendem Einflusse auf den Zustand der Psyche während des Affekts.[1]) — Psychischerseits kann man auch einen Affekt durch einen entgegengesetzten paralysieren.[2])

Die zweite, die prophylaktische Aufgabe der Pädagogik bei Behandlung der Affekte ist eine schwierige und umfangreiche. Die Resultate sind zudem bei unsern socialen Verhältnissen nicht vom Erzieher allein abhängig. Die Pädagogik beabsichtigt hier, durch ein geordnetes, festgefügtes und festgegründetes Vorstellungsleben, das durch Zucht, Regierung und Unterricht geworden ist, zu verhindern, daß Affekte die Seele erschüttern können.[3])

Die Eigenart des einzelnen Menschen gestaltet sein ganzes Innenleben, seine unwillkürlichen und willkürlichen Bewegungen, seine Strebungen, seine Neigung zu Affekten, zur Unruhe individuell. Neigung, Hang,

[1]) Vergl. Kant, Anthropologie. 2. Aufl. 1800. S. 204.

[2]) Nahlowsky, a. a. O. S. 254.

[3]) Vergl. Ziller, Grundlegung. § 20. Vielseitigkeit ꝛc. Auch: Allgemeine Pädagogik. § 22.

Naturanlage, Gewohnheit, Leidenschaft entscheiden; nach diesen kommt es auf die Intensität, Größe und Dauer des Reizes an; endlich spielen Zeit und Umstände, in welchen sich das Individuum bewegt, als Begründer und Ursachen der genannten Eigenheiten der Personen eine nicht unwichtige Rolle. Alle genannten Faktoren sind von Einfluß darauf, welche Individualität sich herausbildet.

Es ist daher billig, nach der Allgemeinbetrachtung der Unruhe das Verhältnis einzelner Individuen zur Unruhe in Rücksicht zu ziehen, und zwar solcher Individuen, deren Eigenart und Individualität nicht normal ist.

Zuvor sei ein Rückblick in Gestalt dieser Darstellung gestattet.

Unruhe.

Ihr äußeres Kennzeichen ist:

Bewegung.

- a) unwillkürliche,
  - α) Reflexe.
  - β) Instinktbewegungen:
    1. schützende,
    2. Reize begleitende,
    3. nachahmende,
    4. Mitbewegung.
- b) willkürliche, entspringend dem Begehren,
  - a) sinnlichem,
  - b) geistigem Begehren,
    - — es kann sein: 1. intellektuell, 2. ethisch;
    - — es besteht im: 1. Bewußtsein der Last, 2. Bewußtsein des Mangels.

Alles Begehren vollzieht sich entweder

1. mit Wertschätzung, oder 2. ohne Wertschätzung.

α) mit absolut richtiger, β) mit absolut falscher Wertsch.

Gleicher Prozeß bis zum Eintritt von Hindernissen, dann

α) Abwägung. Unterdrückung des falschen Begehrens. Ruhe im rechten Begehren.

β) Die Hindernisse werden mit Gewalt zu überwinden versucht unter Mitwirkung von unwillkürlichen Bewegungen.

Unruhe.

Höchstes Stadium: Der Affekt:

a) Der Assoziationslosigkeit. Minus-Seite. b) Der Assoziationsfülle. Plus-Seite.

(Schluß folgt.)

Gedanken und Winke für eine fruchtbringende Behandlung der Seligpreisungen.

Matth. 5, 1—12.

Vorbemerkung.

Die unterrichtliche Behandlung einer Lehreinheit soll Inhalt und Gedankenzusammenhang dem Verständnis der Schüler erschließen. Klares und gründliches Verstehen ist aber nur auf dem Wege der Anschauung möglich. „Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis." Dies psychologische Gesetz muß ganz besonders bei Behandlung lehrhafter Abschnitte beachtet werden. Die lehrhaften Stoffe behandeln vorherrschend Gemütszustände und Gesinnungen, also die Innenseite des Menschen. Letztere aber tritt durch Worte oder Handlungen nach außen und wird anschaubar. Daraus folgt, daß derartige Lehrstoffe nur an Handelnden zur Anschauung gebracht werden können.

Was von den lehrhaften Stoffen im allgemeinen gilt, das muß bei der Durcharbeitung solcher Partien in unserem religiösen Lehrplan ganz besonders beachtet werden; weil wir es hier mit denjenigen Bildungsstoffen zu thun haben, welche für die sittliche Einsicht und eben damit auch für die Bildung und Stärkung des sittlichen Willens (Charakters) die wertvollsten Vorstellungen enthalten. „Die biblische Historie muß stets die Grundlage, der heilige Boden, sowohl für die christliche Erkenntnis, wie auch für das christliche Leben bleiben, weil das ganze Heil Gottes in Thaten beruht." [1])

Die klare Erkenntnis einer ganzen Lehreinheit wird aber nur langsam und schrittweise gewonnen. Bei diesem ruhigen Vorwärtsschreiten auf einem geschichtlich-anschaulichen Boden können früher gelernte Liederstrophen, Sprüche und Sprichwörter vorteilhaft verwertet werden.

Gerade in ihnen finden Gemütsbewegungen und Gesinnungsverhältnisse oft den treffendsten Ausdruck. Daß auch Kirchen- und Profangeschichte, sowie Erscheinungen in der Natur und im Menschenleben zu gleichem Zweck herangezogen werden dürfen, ist selbstverständlich. Denn je breiter die Grundlage und je mannigfaltiger und inniger die Verbindungen der einzelnen Vorstellungen, desto größer ist der Gewinn für Herz und Leben des Kindes.

Die lebendige Anschauung muß aber zugleich eine erbauliche Betrachtung sein. „Gottes Wort erfordert nicht bloß die größte Klarheit in der Auffassung, sondern auch die volle Beteiligung des Gemüts und fortwährende Anwendung aufs Leben," [2]) d. h. hier auf die Verhältnisse des Kindes in Schule und Familie. Denn auch „das Leben des Kindes bietet dem beobachtenden Lehrer Gelegenheiten genug, welche geschickt verwertet und in den Unterricht verwoben, dem Kinde den Weg zeigen, auf welchem es den religiös-

---

[1]) Schüren, Religionsunterricht, S. 28. Der Verf. — Vergl. Dörpfeld, Ges. Schriften III. Religionsunterricht, wo ja dieser Grundsatz besonders lichtvoll durchgeführt wird; ebenso Bd. XI. Zur Ethik. S. XVI. Der Herausg.

[2]) Schüren a. a. O. S. 16.

sittlichen Inhalt der Geschichte zur That und Wahrheit in seinem Leben werden lassen kann." [1]) Dieser Punkt ist sehr wichtig, will aber mit feinem pädagogischen Takt behandelt sein. In Summa: Soll Angeschautes einen tiefgehenden, bleibenden Eindruck beim Kinde hinterlassen, so müssen „die Bedürfnisse des Verstandes, des Herzens und Willens in gleicher Weise befriedigt werden." [2]) Dies geschieht bei biblischen Geschichten dadurch, daß der religiös-sittliche Inhalt desselben klar entwickelt [3]) wird; denn in ihm liegt „das bildende und erziehende Element der biblischen Geschichte" (Kritzinger). Bei lehrhaften Stoffen kommt es darauf an, den Grundgedanken der didaktischen Lehreinheit klar herauszustellen und für unser Gemütsleben lebendig und fruchtbar zu machen. In ihm muß sich der ganze Lehrinhalt zusammenfassen; er ist das Wertvollste für die Willensbildung, nämlich dasjenige, von dem „der Anstoß zu einer ewigen Bewegung" ausgehen kann. Die unterrichtliche Behandlung didaktischer Lehrstoffe kann aber ihre höchste Aufgabe, Entwicklung des Gedankenzusammenhangs, erst dann lösen, wenn die vorhandenen sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten beseitigt sind.

Bei Behandlung von Matth. 5, 1—12 ist deshalb der Entwicklung des Grundgedankens eine kurze Erklärung des Inhalts in sachlicher und sprachlicher Beziehung vorausgeschickt. Im zweiten Teil der Arbeit wird sodann das hierdurch gewonnene „principielle Verständnis" durch Klarstellung des innern Gedankenzusammenhangs vertieft und erweitert. Und erst mit der letzteren Betrachtungsweise werden die geistigen Kräfte in den Worten des Heilandes beweglich, wirksam und für das Geistes- und Gemütsleben zugleich fruchtbar gemacht. Dann erst wird klar, daß Jesu Worte Geist und Leben sind.

I. Einfache Erklärung des Textes und seines Zusammenhangs. Matth. 5, 1—12.

„Kommt, laßt euch den Herren lehren,
Kommt und lernet allzumal,
Welche die sind, die gehören
Zu der rechten Christen Zahl,
Die bekennen mit dem Mund,
Glauben fest von Herzens Grund
Und bemühen sich daneben
Heilig, fromm und gut zu leben." (J. Heermann.)

Die Seligpreisungen bilden den Anfang einer großen Rede, welche der Herr Jesus auf einem Berge gehalten hat. Sie heißt darum „Bergpredigt"

---

[1]) Kritzinger S. 14.

[2]) Schüren S. 43.

[3]) Wenn aber hier vom „Entwickeln" die Rede ist, so soll dabei erstens das bekannte Pestalozzi-Wort beherzigt werden: „Nehmen doch selbst die Habichte und Adler den Vögeln keine Eier aus den Nestern, wenn diese noch keine hineingelegt haben." — Sodann sei hier an die treffenden Worte Schürens erinnert: „Vortragen (Mitteilen) hat seine Zeit, und das Fragen und Entwickelnhat seine Zeit. Es gehört viel Erfahrung, ein feiner Lehrtakt und große Besonnenheit dazu, immer das Rechte zu treffen. Wie oft wird gegeben, wo man entwickeln sollte, und wie oft wird entwickelt, wo man geben sollte! Wo beide, der Lehrer und das Kind, stets in voller Arbeit sind, und zwar also, daß das zu erzielende von beiden miteinander erarbeitet wird, da ist die Sache in guter Ordnung" S. 50.

und umfaßt im Ev. Matthäus drei Kapitel. Der Evangelist leitet die Bergpredigt mit den Worten ein:

„Da Jesus das Volk sahe, ging er auf einen Berg und setzte sich, und seine Jünger traten zu ihm. Und er that seinen Mund auf, lehrte sie und sprach." (Vers 1 u. 2.)

In diesen Versen nennt er Örtlichkeit und Zuhörer, Name und Lage der ersteren bleiben zwar unbestimmt; aber auf Grund des vorhergehenden und nachfolgenden Kapitels (4, 23 und 8, 1. 5) läßt sich doch mit einiger Sicherheit behaupten, daß der „Berg der Seligkeiten," eine Höhe unweit von Kapernaum am galiläischen Meere, der Ort gewesen ist, wo der Herr die Bergrede gehalten hat. Die Erhebung dieses Berges beträgt nur ungefähr 20 m. Seine Spitze bildet eine sich sanft abdachende Hochebene, auf der viele Menschen Platz haben. Hier — fern vom Geräusch der Welt — setzt sich der Herr. Er will predigen. Der Berg ist seine Kanzel. Die feierlich stille Natur ringsum ist zum Tempel geworden. „Viel Volks" ist herbeigeeilt, sein Wort zu hören und seine Thaten zu sehen. Zunächst um ihn sitzen seine Jünger. Den weiteren Kreis bildet eine große Menge.[1]) Über Prediger und Zuhörer ist ein tiefblauer Himmel ausgespannt. Aller Augen sind auf Jesum gerichtet. „Da that er seinen Mund auf und lehrete sie." Es war also ein ernster, feierlicher Augenblick, als er zu reden anfing. Der Evangelist will mit dieser Einleitung schon auf die hohe Bedeutung der Rede hinweisen.

Der Heiland beginnt jeden Vers unsers Abschnitts mit „selig sind." Diese Worte haben Ähnlichkeit mit den Anfangsworten einiger Psalmen: „Wohl dem." Mit beiden Ausdrücken soll ein vollkommenes Wohlsein, die Befriedigung aller leiblichen und geistlichen Bedürfnisse bezeichnet werden. Jeder Vers enthält ein Doppeltes, nämlich die Antwort auf die beiden Fragen:

1. Wen preist der Herr Jesus selig?
2. Weshalb preist er ihn selig?[2])

Vers 3: Selig sind, die da geistlich arm sind; denn das Himmelreich ist ihr.

Hier preist der Herr die geistlich Armen selig. Also nicht etwa die Armen überhaupt. Arm ist, wer Notwendiges entbehren muß. Lazarus war leiblich arm. Ihm fehlte es an dem, was „zu des Leibes Nahrung und Notdurft gehört", also an leiblichen Gütern. Geistliche Armut bezeichnet demnach einen Mangel an geistlichen Gütern, d. h. solchen, die Geist und Gemüt, also den inwendigen Menschen befriedigen, als da sind Vergebung und Kraft wider die

[1]) „So stellte sich dem Auge der Hörenden die gegenwärtige Gestalt des Himmelreichs dar: inmitten der König desselben, um ihn herum die werdende Kirche, umgeben von der Welt, in deren Mitte er seine Kirche gründen will und in welche das Licht seiner Jünger hineinleuchten soll. Wie denn auch seine Predigt zunächst den Jüngern gilt." (Flügge).

[2]) Viele von diesen Aussprüchen des Herrn klingen ganz widersinnig, indem nämlich Dinge, die scheinbar gegensätzlich auseinanderliegen, miteinander verbunden werden. Er nennt z. B. Arme, Leidtragende, Hungernde selig. Das klingt paradox. Aber der Herr wählt gerade diese Form mit Absicht und aus pädagogischen Rücksichten: Solche scheinbar widersinnigen Dinge klammern sich gleichsam in der Seele des Hörers fest. Er muß immer wieder auf sie zurückkommen und sie so lange zum Gegenstand stiller Betrachtung machen, bis ihr Sinn vollständig klar ist — der Herr will also durch diese Form fortdauernde innere Beschäftigung mit seinem Wort bei den Zuhörern hervorrufen.

Sünden, Trost, Ruhe. Ein geistlich Armer erkennt, daß er nichts Gutes vor Gott aufzuweisen hat. Der Zöllner im Tempel war geistlich arm. Er fühlte sich innerlich unbefriedigt, unglücklich, voll Sünde. Deshalb schlägt er an seine Brust und bittet: „Gott, sei mir Sünder gnädig!" Der Pharisäer dagegen zeigt uns das Gegenteil von geistlicher Armut: er fühlt sich gegenüber „andern Menschen" sehr reich an Tugenden, mit denen er vor Gott bestehen kann.

Leute, wie den Zöllner, preist der Heiland selig; „denn das Himmelreich ist ihr." Sie sollen also Anteil an himmlischen Gütern haben und dadurch in ihrem Geist und Gemüt befriedigt werdkn. Solche Güter zählt St. Paulus auf in dem Spruch Gal. 5, 22: „Liebe, Freude, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Gütigkeit, Glaube, Sanftmut, Keuschheit." Vom Zöllner sagt der Herr: Er ging gerechtfertigt hinab, vom Tempel. Dieser hatte also Gnade, Vergebung und Frieden, „das Himmelreich", gefunden.

Vers 4: „Selig sind, die da Leid tragen, denn sie sollen getröstet werden."

Der Zusammenhang unsrer Stelle läßt erkennen, daß hier nicht das Jammern und Klagen über irdische Verluste (etwa um Geld oder liebe Verstorbenen) gemeint ist. Der Herr denkt an Leute, wie den Zöllner. Er stand von ferne und schlug beschämt seine Augen nieder. Er trauert und trägt Leid über seine geistliche Armut. Ihn bedrückt die Last seiner Sünde und dieses Gefühl macht aufrichtig betrübt und traurig. Aber wohl denen, die einmal „göttlich (d. h. von Gott gewirkt) traurig" sind. „Sie sollen getröstet werden." Wie nur konnte der Zöllner getröstet werden? Anders nicht, als mit den Worten Jesu an die Sünderin: „Dir sind deine Sünden vergeben." Diesen Trost hat er auch gefunden; denn er ging gerechtfertigt, d. h. von Sündenstrafe losgesprochen, vom Tempel hinab. — Leidtragende erhalten also Vergebung ihrer Sünden.

Vers 5: „Selig sind die Sanftmütigen; denn sie werden das Erdreich besitzen."

Aus der Erkenntnis der geistlichen Armut erwächst die „göttliche Traurigkeit." Ist diese aufrichtig und rechter Art, so folgt daraus ein linder, nachgiebiger Sinn und die Willigkeit, Gottes Zucht und Zurechtweisung still, demütig hinzunehmen. Diese Gesinnung bezeichnet der Herr mit dem Ausdruck „Sanftmut." Wie Petrus nach seinem Fall das Beispiel eines geistlich Armen und Leidtragenden ist, so ist er danach bei dem Frühmahl am See Genezareth das Beispiel eines Sanftmütigen. Die dreimalige Frage seines Meisters war eine schmerzliche Rückerinnerung an seine dreimalige Verleugnung. Dadurch hätte er verletzt, unwillig und trotzig werden können. Von solcher Sinnesart merken wir aber keine Spur, klein und gebeugt gibt er die Antwort: „Herr, du weißt alle Dinge."

Den Sanftmütigen verheißt Jesus den Besitz des Erdreichs. Sie werden einmal auf der neuen Erde wohnen und ein Erbteil haben. Dann wird Jesus, der Sanftmütigste, ihr König sein.[1])

[1]) Manche Ausleger setzen diese Schriftstelle in Beziehung zum 1000jährigen Reich. Diese Erklärung ist aus leicht erkenntlichen Gründen hier nicht angewandt worden. D. Verf.

Wohl aber wäre darauf hinzuweisen, daß der „sanftmütige König" (Matth. 21, 5) im Gegensatz zu Alexander, Napoleon und Mohammed der wahre Welteroberer ist, der

Vers 6: „Selig sind, die da hungert und dürstet nach der Gerechtigkeit; denn sie sollen satt werden."

Hier spricht der Herr in bildlicher Rede. Hunger und Durst bezeichnen ein schmerzliches, heißes Verlangen nach Brot oder Wasser. Jesus preist die nach Gerechtigkeit Verlangenden selig. Was haben wir unter dieser Gerechtigkeit zu verstehen? Im Sinne des A. B. war „gerecht", wer „richtig", d. h. nach dem Gesetz Gottes wandelte.[1]) Obwohl Noah nicht tadellos vor Gott war, so hatte er ihn doch „gerecht ersehen". Dem Erzvater Abraham ward sein Glaube gerechnet zur Gerechtigkeit. Noah und Abraham hatten durch ihren Glauben und Gehorsam die richtige Beschaffenheit vor Gott. Sie waren gerecht. Im vollkommenen Sinne kann nur Jesus „der Gerechte" genannt werden. Ihn konnten selbst seine Feinde am Ende seiner Wirksamkeit keiner Sünde zeihen. Sein Leben und Wandel waren rein und fleckenlos vor Gott und Menschen. Nach dieser Lebensgerechtigkeit und solchem gottgeheiligten Wandel verlangt aber nur derjenige, der seine innere Armut eingesehen und darüber Leid getragen hat. Die Pharisäer hielten ihr Leben für richtig und gottwohlgefällig. Sie waren selbstgerecht. Der Zöllner dagegen verlangte nach einer besseren Gerechtigkeit. Ihm und allen Leidtragenden gilt darum auch die Verheißung: „Sie sollen satt werden." Wer satt ist, dessen Hunger und Durst ist gestillt, befriedigt. Sättigung des Verlangens bedeutet also volle Befriedigung (Psalm 17, 15). Die nach Gerechtigkeit Verlangenden sollen dereinst „vollkommen werden, wie Gott selbst vollkommen ist." Dem Anfange nach erfüllt sich diese Verheißung schon auf Erden. Eine solche Seele spricht sich in den Dichterworten aus:

„Volles Gnüge, Fried' und Freude
Jetzo meine Seel' ergötzt,
Weil auf eine frische Weide
Mein Hirt Jesus mich gesetzt.

Vers 7: „Selig sind die Barmherzigen; denn sie werden Barmherzigkeit erlangen."

Barmherzig ist, wer die leibliche und geistliche Not anderer warm und innig mitempfindet und sich zur Hilfe antreiben läßt. Der Zusammenhang unseres Textes läßt erkennen, wann der Mensch anfängt, barmherzig zu werden; dann nämlich, wenn er selbst unglücklich gewesen ist. „Denn das ist eben der Segen des Leids, daß es unser Gemüt vertieft und demselben lebendiges Mitgefühl einpflanzt."[2]) Als Gott den König David aus viel Not errettet, und seinen Thron befestigt hatte, da verlangte diesen danach, „an jemandem aus dem Hause Sauls Barmherzigkeit zu thun". Mephiboseth durfte dieselbe in reichem Maße erfahren (2. Sam. 9). Und diese Ausübung helfender Liebe ist der beste Beweis dafür, daß das Verlangen nach Gerechtigkeit aufrichtig gemeint ist. Den Barmherzigen wird Gottes Barmherzigkeit

fort und fort durch seine Boten in Sanftmut mittels des Evangeliums ein Land nach dem andern in Besitz nimmt. Nicht die Gewaltthätigen, sondern die Sanftmütigen sind die eigentlichen Weltüberwinder, weil sie sich selbst überwunden. Auch in Bezug auf den Privatverkehr ist dieser Hinweis sehr wichtig, zumal für die Jugend, die bekanntlich nur vor physischer Macht sich beugen will. D. Herausg.

[1]) Diese Sinnverwandtschaft von richtig, gerecht und Gerechtigkeit läßt Jes. 57, 1. 2 deutlich erkennen.

[2]) Lange, Über Apperception, S. 33.

verheißen. Sie sollen Gottes Freundlichkeit und Liebe in ganz besonderer Weise erfahren — „hier zeitlich (wie David nach der Besiegung Absaloms) und dort ewiglich."

Vers 8: „Selig sind, die reines Herzens sind; denn sie werden Gott schauen."

Hier verlangt der Herr ein reines Herz als Bedingung zur Seligkeit. Den nächstliegenden Sinn dieser Worte erklärt uns die Bitte Davids im 51. Psalm: „Wasche mich wohl von meiner Missethat und reinige mich von meinen Sünden." „Reines Herzens" sind also diejenigen, die Vergebung ihrer Sünden haben und täglich aufs neue erlangen. Der Zusammenhang weist uns aber noch auf einen anderen tieferen Sinn dieser Worte hin. Die Reinheit des Herzens bezeichnet eine durch und durch lautere und aufrichtige Gesinnung desselben, ein Herz ohne Falsch. Das Verlangen nach Gerechtigkeit und die Übung werkthätiger Liebe sollen ohne Nebengedanken und selbstsüchtige Nebenabsichten aus einfältigem Herzen kommen. All unser Werk und Wesen soll das treue Spiegelbild unserer Gedanken und Triebe sein. Diese vollkommene Herzensreinheit finden wir nur bei Jesus allein. Aber die Lauterkeit seiner Gesinnung soll einen Christenmenschen immer wieder von neuem zu innerer Wahrhaftigkeit und ernstester Prüfung der ihn leitenden Absichten veranlassen. Denn gerade dieses Stück christlicher Lebensgerechtigkeit ist ein untrügliches Kennzeichen der Echtheit desselben. Freilich, vollendet wird dieser Läuterungsprozeß erst beim Scheiden aus dieser Welt. Dann erst wird sich auch die Verheißung erfüllen: „denn sie werden Gott schauen". Nur der vom tiefsten Grunde seines Wesens aus aufrichtige und lautere Mensch ist fähig, Gott, den Heiligen zu schauen und in ungetrübter Gemeinschaft mit ihm zu leben; denn die Reinheit und Lauterkeit der Gesinnung macht einen Menschen Gott am ähnlichsten.

Vers 9: „Selig sind die Friedfertigen; denn sie werden Gottes Kinder heißen."

Der aufrichtige und lautere Christ hat ein gutes Gewissen und ist erfüllt mit dem Frieden Gottes. Wer aber diesen Frieden im Herzen trägt, der ist auch allezeit bereit, Frieden zu halten und Frieden zu stiften. Er ist bemüht, wieder zu vereinigen, was Streit und Zwietracht getrennt haben. Ein solches Kind des Friedens war Abraham. Seine Bitte an Lot: „Lieber, laß nicht Zank sein zwischen mir und dir, zwischen meinen Hirten und deinen Hirten" — ist getragen vom Geiste der Friedensliebe. In ihr gipfelt die Gesinnung eines wahrhaft christlichen Charakters. Sie ist gleichsam die Frucht der inneren Erneuerung eines Menschen. Das Friedenskind trägt den Stempel der Gottähnlichkeit an der Stirn. Es ist der Vollkommenheit des neuen Wesens nahe: Sie tragen das Siegel der Gotteskindschaft an sich, und werden beim Eingang in die Ewigkeit als „Kinder Gottes" empfangen und begrüßt werden.

Vers 10—12: „Selig sind, die um Gerechtigkeit willen verfolgt werden, denn das Himmelreich ist ihr. Selig seid ihr, wenn euch die Menschen um meinetwillen schmähen und verfolgen und reden allerlei Übels wider euch, so sie daran lügen. Seid fröhlich und getrost, es wird euch im Himmel wohl belohnt werden; denn also

haben sie verfolgt die Propheten, die vor euch gewesen sind."

In diesen Worten redet der Herr davon, wie sich Christen dem Haß der Welt gegenüber verhalten sollen. Diese Feindschaft offenbart sich in Schmähungen und Verfolgungen, oft bis zum blutigen Märtyrertum. In solchen Lagen und schweren Zeiten soll der Christ seine neue Art bewähren, und Unterthanentreue beweisen. Seine Geduld im Ertragen des Unrechts soll ihn ausweisen als einen wahrhaftigen Bürger des Himmelreichs. Zweierlei vermag ihn in Zeiten der Verfolgungen zur Standhaftigkeit aufzumuntern: Erstlich der Blick auf das herrliche Ziel (Himmelreich, Krone des Lebens, Kleinod) und zweitens die Erwägung, daß wahrhaft fromme Menschen von jeher „um Gerechtigkeit", d. h. um ihrer Rechtbeschaffenheit willen, sind geschmäht und verfolgt worden. Elias wurde verfolgt, Jeremias,[1]) der treue Dulder, mißhandelt, und der größte Prophet des A. B., Johannes der Täufer, ist enthauptet worden. St. Paulus, bei dem wir alle in den Seligpreisungen genannten Tugenden eines wahrhaftigen Christen und Bürgers des Himmelreichs am deutlichsten ausgeprägt finden, konnte am Ende seiner Laufbahn auch in Bezug auf diese letzte und schwerste Forderung des Herrn von sich bekennen: „Ich habe Glauben gehalten (in Trübsal und Verfolgung bewährt); hinfort ist mir beigelegt die Krone der Gerechtigkeit" (2. Tim. 4, 7. 8). Wer in dieser Welt als Christ bewährt ist, der wird in jener Welt auch Anteil an Gottes ewiger Herrlichkeit haben.

Zusammenfassender Rückblick. In den Seligpreisungen ist eine strenge innere Ordnung. Es wird darin Ursprung, Fortgang und Vollendung (oder Bewährung) der wahren christlichen Gesinnung beschrieben. Der Anfang geschieht durch Selbsterkenntnis und Demütigung (Vers 3—5). Der Fortgang ist ernstes Streben nach Gottgefälligkeit, wie sich dieselbe nach innen und außen erweist (Vers 6—8). Die Vollendung geschieht durch Bewährung in Kreuz und Leiden um Jesu willen. „Die Seligpreisungen zeichnen also den ganzen innerlichen Lebenslauf eines wahren Christen."[2])

„So prüfe dich denn wohl, ob Christus in dir lebet,
Denn Christi Leben ist's, wonach der Glaube strebet;
Er machet erst gerecht, dann heilig, wirket Lust
Zu allem guten Werk. Sieh', ob du auch so thust!" (J. Breithaupt.)

Der bisherige Gang der Behandlung hat versucht zu zeigen,

1. daß jede einzelne Seligpreisung tiefgreifende und sehr beherzigenswerte Wahrheiten für Gesinnung und Leben eines Christen enthält, und
2. daß die Aufeinanderfolge derselben deutlich einen innern Zusammenhang und Gedankenfortschritt erkennen läßt. —

Eine nochmalige Vertiefung in den Inhalt des vorliegenden Lehrstückes soll versuchen,

---

[1]) Jeremias soll später von seinem eigenen Volk ermordet und Jesaias von Manasse, dem Sohne Hiskias zerfägt worden sein.

[2]) Man zählt zweimal vier Seligpreisungen und unterscheidet damit zwei Hälften unseres Lehrabschnitts. „Die ersten vier Seligpreisungen gehen auf solche, die im Suchen begriffen sind, die vier letzten auf solche, welche auf die rechte Art das Gefundene bewahren. Die ersten sind gleichsam die **enge Pforte**, die letzten der **schmale Weg** zum Himmelreich." v. Gerlach.

3. die Einzelgedanken noch fester zusammenzufügen und dabei die Beziehungen dieser Lehreinheit aufzusuchen zu dem, was der Katechismus „Heilsordnung nennt.

II. Die Seligpreisungen und ihre Beziehungen zur „Heilsordnung".

Der Bergprediger beginnt seine Rede mit den Worten „selig sind". „Das ist ein feiner, süßer und freundlicher Anfang seiner Lehre. Denn er fähret nicht daher wie Moses oder ein Gesetzlehrer mit Gebieten, Dräuen und Schrecken, sondern aufs allerfreundlichste mit eitel Reizen und Locken und lieblichen Verheißungen" (Luther). Jesus will nicht Gesetz sondern Evangelium bringen. Er ist gekommen, uns den Weg zur Seligkeit zu zeigen und als „Seligmacher" selig zu machen, was verloren ist. Indem er in dem Eingang der Bergpredigt mehrfach mit dem Wörtchen „selig" beginnt, will er die Aufmerksamkeit seiner Zuhörer auf die große Frage nach der Seligkeit lenken. In den Seligpreisungen (Vers 3—12) faßt er gleichsam den Inhalt der ganzen Bergpredigt zusammen, indem er zeigt: erstens, worin die Seligkeit besteht und zweitens, auf welchem Wege man zu derselben gelangt. Dieser Weg zum Heil wird „Heilsweg" genannt. Weil aber die Erlangung und Aneignung des Heils und der Seligkeit[1]) in einer bestimmten Ordnung, bezw. einem gewissen Stufengang erfolgt, so redet der Katechismus von einer „Heilsordnung" mit vier Stufen: **Berufung — Erleuchtung — Heiligung — Erhaltung.** Die nachfolgende Behandlung des vorliegenden Lehrabschnitts will versuchen zu zeigen, wie diese alten, kirchlichen Lehrbegriffe auf dem Boden des Wortes Gottes erwachsen sind.

Vers 1 und 2 der Bergpredigt fassen wir zunächst und zwar mit Beziehung auf die erste Stufe der Heilsordnung, die Berufung, ins Auge. Beide Verse zeigen ein Doppeltes, nämlich erstens, wer beruft und zweitens, wer berufen wird.

Der Herr selbst steht hier als der Gottes- und Menschensohn vor einer großen Menge. Alles hängt an seinen Lippen, denn er redet Worte ewiger Wahrheit, und fordert in süßen, freundlichen Worten auf, den Weg des Lebens und dauernder Seligkeit zu betreten.

Aber redet denn Jesus auch heute noch zu uns? Ja, „er bezeugt sich fort und fort, obwohl er gestorben ist." Sein Anwalt ist der heilige Geist im Evangelium („der heilige Geist hat uns durch das Evangelium berufen") und in dem Zeugnis christlicher Eltern, Lehrer und Seelsorger. Durch diese setzt er die Lebenskräfte seines Wortes in Bewegung und ruft uns zur Seligkeit. Heiden werden durch Missionare berufen. — Jesu Worte waren nicht bloß an seine Jünger, oder an wenige Auserwählte, sondern an das ganze Volk gerichtet. Wer wollte, konnte seine Predigt hören. Und an die Apostel ergeht der Befehl des Auferstandenen: „Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker." Die Enden der Erde sollen ertönen von dem Ruf zur

---

[1]) Die Begriffe „Heil und Seligkeit" verhalten sich wie Ursache und Wirkung. Mit „Heil" bezeichnen wir die Wiederherstellung der Gesundheit unsers inwendigen Menschen. „Seligkeit" aber ist der Ausdruck für das aus ersterem hervorgehende Gefühl des Wohlseins und Glücks.

Seligkeit. Denn „Gott will, daß allen Menschen geholfen werde und daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen“ (1. Tim. 2. 4).

Ob alle Hörer der Bergpredigt dem Rufe Jesu gefolgt sind? Wohl ebenso wenig, wie alle Zuhörer der Pfingstpredigt des Petrus. Nur 3000 ließen sich berufen und bildeten eine Gemeinde. Die Mehrzahl erklärte sich offen wider Jesum. Und gezwungen wird niemand. Glaubenssachen ertragen keinen Zwang. Es wird allezeit so sein, wie der Heiland sagt: „Viele werden berufen, aber wenige sind auserwählt.“

Von diesen Auserwählten, d. h. denen, welche dem Rufe folgen, redet der Herr in den Seligpreisungen. Hierin zeigt er, welche innere Beschaffenheit und Gesinnung dieselben haben müssen.

Vers 3—5 fordern von ihnen alle diejenigen Gesinnungen, welche der Katechismus auf der zweiten Stufe der Heilsordnung unter den Begriff der „Erleuchtung“ zusammenfaßt.

Zuerst und vor allem verlangt der Herr „geistliche Armut“. Diesen Seelenzustand veranschaulicht der Zöllner im Tempel. Er schlägt an seine Brust und bittet: „Gott sei mir Sünder gnädig.“ Dieses Gebet sagt uns, daß seine Sünden ihn quälen. Wie ist es dazu gekommen? Er ist aufrichtig vor Gottes Angesicht in den Tempel getreten. Hier fühlt er gleichsam Gottes Flammenauge, wie das eines Richters, auf sich, in sein Inneres gerichtet. Nun wird ihm allmählich hell und klar, was ihm bisher vollständig verborgen und dunkel war. Sein ganzes Leben liegt wie ein aufgeschlagenes Buch vor seinen Blicken. Es fällt Licht auch in die dunkelsten Winkel seiner Seele. Er sieht sich je länger, desto deutlicher in seiner wahren Gestalt und inneren Beschaffenheit. Nichts als Sünde und Schuld breitet sich vor seinen Augen aus. Das ganze Wesen ist verderbt. „Ich bin in Schuld geboren, und meine Mutter hat mich in Sünden empfangen“ (Ps. 51, 7). Gleichzeitig findet er nichts in sich, womit er das gethane Unrecht gut machen und so Gottes Zorn und Strafe abwenden könne. Sein gänzlicher Mangel an allem, was vor Gottes Augen Wert und Gültigkeit hat, ist ihm aufgedeckt. Von den geistlichen Gütern, welche Paulus Gal. 5, 22 als Früchte des heiligen Geistes bezeichnet, findet er bei sich keine Spur. Das ist der trostlose Zustand der „geistlichen Armut“ in dem Zöllner. Der heil. Geist ist ihm ein helles, göttliches Licht gewesen. Er hat nun volle traurige Klarheit über sich selbst, über sein ganzes Wesen. Dieses Bild seiner eigenen inneren Beschaffenheit ist zum Erschrecken häßlich und verzweifelt böse. Gleichzeitig ist ihm klar geworden, daß er selbst diesen Schaden in seinem Innern nicht heilen kann. Der Zöllner weiß nur einen Ausweg. Betend sucht er Gottes Gnade. Dieselbe ernste Erfahrung hat auch Dr. Martin Luther gemacht. Als ihm in einsamer Klosterzelle ein göttliches Licht über sein ganzes Leben und Wesen aufging, da rief er angsterfüllt aus: „O Gott, meine Sünde, meine Sünde, meine Sünde!“

Aber diese göttliche Erleuchtung erfaßt nicht nur das Vorstellungsleben oder die Erkenntnis. Sie dringt tiefer und weckt auch das Gefühl auf. Davon redet der Herr in der (Vers 4) folgenden Seligpreisung. Leid tragen, traurig und betrübt sein, bezeichnen Gefühle schmerzlicher Art. Der Herr will mit dieser Aufeinanderfolge offenbar einen Fortschritt bezeichnen, insofern nämlich, als das Leidtragen nicht bloß die Tiefe des Schmerzes erkennen lassen soll, sondern zugleich auch als das untrüglichste Erkennungszeichen be-

ginnender Sinnesänderung angesehen werden kann. Die heilige Schrift und der Katechismus bezeichnen diese nach innen auf das Gefühl wirkende Seite der Selbsterkenntnis mit dem Ausdruck „Reue". Diese verhält sich zu jener wie Ursache und Wirkung. Der Zöllner war ein reumütiger Sünder: Er stand von ferne, und wagte vor Scham nicht, seine Augen aufzuheben. Petrus' Reue wird kurz und treffend mit den Worten berichtet: „Und er ging hinaus, und weinte bitterlich." Beide Äußerungen der Selbsterkenntnis, die geistliche Armut und das Leidtragen, faßt die göttliche Urkunde überall zusammen in das Wort „Buße", d. i. Sinnesänderung. Ihre Verheißung ist der Trost der Vergebung. Der Zöllner ging „gerechtfertigt", d. h. von Schuld und Strafe freigesprochen (also „gerecht") den Tempelberg hinab. Auch Luther konnten in jenen Stunden großer Seelenangst und Buße nur die Worte des Glaubensbekenntnisses trösten: „Ich glaube eine Vergebung der Sünden."

Damit nun aber der erste wichtige Schritt ins Reich Gottes richtig beurteilt und nicht „die Traurigkeit der Welt" für „göttliche Traurigkeit" gehalten und geachtet werden möge, so nennt der Bergprediger in

Vers 5 das sicherste Erkennungszeichen aufrichtigen bußfertigen Sinnes, indem er die Sanftmütigen selig preist. Das ergreifendste Bild eines sanftmütigen Büßers im A. B. ist David. Weinend, barfuß und sein Haupt mit Erde bedeckt geht er über den Bach Kidron und dann weiter über den Ölberg. Beim Abstieg desselben (auf der Ostseite) wird er von Simei aus Sauls Hause gescholten und mit Erdklößen und Steinen beworfen. Abisai, Davids Feldherr, will „dem Bösewicht den Kopf abreißen". Der König aber spricht: „Laß ihn fluchen, denn der Herr hat's ihn geheißen." Willig und ohne Murren trägt er die Folgen seines Falles und hält er stille unter der züchtigenden Hand Gottes. Davids Sanftmut gegenüber der Roheit des Simei ist nicht Schwäche, sondern ein deutlicher Beweis von Selbstbeherrschung. Sein Wille ist wieder zu neuer Thatkraft erwacht. Die Empfindlichkeit und der sich aufbäumende Unwille beim Erleiden von Unrecht, der Haß gegen den Übelthäter — alles das wird niedergehalten von dem durch Selbsterkenntnis neugestählten Willen. „Eine wahre Erleuchtung der Erkenntnis über uns selbst ist gar nicht möglich, ohne daß auch der Wille des Menschen auf die Züge der göttlichen Wahrheit eingeht."[1]) Auch Petrus beim Frühmahl am See Genezareth ist ein treffliches Beispiel dieses linden, sanftmütigen Sinnes. Seine alte Natur braust diesmal nicht verletzt oder beleidigt auf, als der Auferstandene ihn zum drittenmal fragt: „Hast du mich lieb?" Demütig und gebeugt nimmt er diese zarte Erinnerung an seinen Fall hin. Der Größte unter den Sanftmütigen ist freilich der Bergprediger selbst. „Er schalt nicht wieder, wenn er gescholten ward und drohte nicht, wenn er litt." An ihm hat sich darum die Verßeißung auch am herrlichsten erfüllt. Denn ihm „ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden". Und alle, die ihm in diesem Stücke ähnlich werden, sollen im Reich der Herrlichkeit „Miterben Christi" sein. In der dritten Seligpreisung redet der Herr also von einer Bethätigung des Willens bei der Erneuerung des Sinnes. Eine entschiedene Willensäußerung vollendet die Sinnesänderung; denn der Wille ist das Innerste, das Persönliche im Menschen, der Brenn- und Schwerpunkt seines Wesens.

[1]) Generalsup. Braun, „Bekehrung der Pastoren" S. 16.

Die drei ersten Seligpreisungen enthalten somit Forderungen an alle Seelenkräfte des Menschen. Sein Erkennen, Fühlen und Wollen muß erleuchtet und erneuert werden. Weil die heilige Schrift unser gesamtes Geistesleben in das Wort „Herz" zusammenfaßt, so wird die Erneuerung des ganzen Menschen auch „Erleuchtung des Herzens" genannt. Diese Bezeichnung ist somit gleichbedeutend mit dem, was heilige Schrift, Katechismus und religiöser Sprachgebrauch gewöhnlich „Buße" nennen. Buße thun ist also immer in gleicher Weise ein Akt des erleuchteten und darum erkennenden **Verstandes**, des erleuchteten und darum tiefempfindenden **Gefühls**, und des erleuchteten und darum wiedererwachenden entschlossenen **Willens**. Buße ist also „ein Begriff, durch welchen eine im Innersten des Menschen durchgreifende und alle Seelenkräfte umfassende Veränderung bezeichnet wird." [1])

Von einer fortdauernden Bethätigung des erleuchteten Willens redet die Heilsordnung auf der Stufe der Heiligung. Zu dieser dritten Stufe führt uns Vers 6 der Seligpreisungen. In ihm spricht der Herr bildlich von dem heißen Verlangen einer bußfertigen Seele nach Gerechtigkeit, d. h. nach der rechten, gottgefälligen Beschaffenheit unseres Sinnes und Lebens. Aus der Gerechtigkeit des Glaubens, wie sie dem Zöllner, der Sünderin zu teil geworden, soll die Lebensgerechtigkeit hervorwachsen. Solche Seelen brennen vor Verlangen nach einem neuen, geheiligten Lebenswandel. Eine vollständige Lebensänderung soll auf die Sinnesänderung folgen. Zachäus, der bisher durch Betrug und Diebstahl sich Reichtum verschafft hat — er schenkt nun die Hälfte seiner Güter den Armen und so er jemand betrogen, das giebt er vierfältig zurück." War die Sinnesänderung bisher eine religiöse, so soll sie fortan eine ethische sein. Er will nicht an der engen Pforte stehen bleiben. Ihn verlangt vielmehr danach auf dem schmalen Weg der Vollkommenheit und „Vollbereitung" (1. Petr. 5, 10) immer näher gebracht zu werden.

Dieses Verlangen nach Lebensgerechtigkeit soll auf Erden schon dem Anfange noch gestillt werden. Christus will in ihnen leben und durch sie wirken, und sie sollen trotz mancherlei Mängel und Unvollkommenheiten — mit Paulus preisen können: „Nicht ich, sondern Christus lebet in mir;" denn „wir haben Christi Sinn" (1. Kor. 2, 16). Vollkommene Befriedigung dieses Verlangens nach Gerechtigkeit wird erst dann eintreten, wenn sie dereinst am großen Auferstehungsmorgen „aufwachen nach seinem Bilde" (Ps. 17, 15).

Wem es nun mit dieser Lebenserneuerung vollständig ernst ist, der trägt auch diejenigen Merkmale an sich, welche der Heiland in den folgenden drei Versen näher kennzeichnet.

Zunächst und vor allem tritt die Neugestalt des Menschen durch Übung der Barmherzigkeit in die äußere Erscheinung. „Barmherzigkeit ist ein warmes, herzliches, inniges Mitleiden mit dem in leiblichem und geistlichem Elend

[1]) Weil der Begriff „Buße" ebenso wie „Glaube" durch zu häufigen Gebrauch seines Inhalts entleert, und selbst für viele Christen zu einem unklaren, wenn nicht ganz leeren Begriff geworden ist — gleich einer Nuß ohne Kern oder einer Münze ohne Wert —, so muß die Schule immer und immer wieder und mit besonderem Nachdruck auf die größtmöglichste Klarstellung desselben hinarbeiten.

schmachtenden Nächsten" (Dächsel); also ein Mitleid, das antreibt, dem Hilfsbedürftigen nach Kräften beizustehen. Die aufrichtige und thatkräftige Nächstenliebe ist also ein Haupterfordernis der Lebensgerechtigkeit eines wahren Christen. Wer an sich selbst Barmherzigkeit erfahren hat, dessen Herz kann nicht kühl und kalt bei der Not anderer bleiben. Sein Herz schlägt immerdar jung und liebewarm für alle Notleidenden. Wie brannte St. Paulus vor Verlangen, Juden und Heiden aus ihrer geistlichen Not (für die armen Judenchristen veranstaltete er auch Geldsammlungen) zu helfen! Und mit welcher Liebe und Thatkraft hat August Hermann Francke die leibliche und geistliche Not seiner armen Gemeindeglieder zu lindern gesucht! Beide waren beseelt von der in dieser Seligpreisung geforderten Samariterliebe. Und ihre Verheißung? — Der Barmherzige wird selig sein in seiner That. Aber mehr noch! Er soll „Barmherzigkeit" erlangen.[1]) Gott wird ihn seine besondere Freundlichkeit und Zärtlichkeit erfahren lassen. „Wo solche Barmherzige hinkommen, da wird die ganze Kreatur sich beeifern, ihnen Ehre zu beweisen" (Ötinger).

Als weiteren Erweis einer gründlichen Herzenserneuerung fordert der Herr in Vers 8 „ein reines Herz". Der Textzusammenhang läßt erkennen, daß er damit die lauterste, aufrichtigste (einfältigste) Gesinnung meint. Diese Forderung zielt auf das Centrum unseres Wesens, auf die Antriebe und Absichten unsers Thuns und Wollens ab. All unser Werk und Wandel, kurz alles, was nach außen in die Erscheinung tritt, soll von den reinsten, lautersten Absichten bestimmt und geleitet werden. Selbstsüchtige Nebenabsichten verunreinigen ein Herz und machen selbst die edelste That wertlos und sündhaft. Der Herr will, daß ganz besonders die Werke barmherziger Liebe ein Ausfluß des herzinnigsten Mitleids sind. Das Herz eines wahren Christen soll einer reinen Quelle gleichen, aus der nur reines Wasser fließen kann. Diese Forderung enthält „Worte, die den Ernsten bange machen. Denn wer hat nicht bloß einen reinen Wandel, sondern auch ein reines Herz, in welchem Gottes Liebe allein wohnt und kein unlauterer Trieb? ein Herz ohne Flecken?" (Dächsel). Dennoch bleibt die Forderung des Bergpredigers bestehen, daß seine wahrhaftigen Nachfolger auch je länger desto mehr handeln lernen aus heiligen Beweggründen. Wie ein Wachstum in diesem Stück christlicher „Heiligung" zu wege kommt, das deutet der Herr seinen Jüngern mit der Fußwaschung an (Joh. 13). Die Herzensreinen sollen „Gott schauen". Das ist etwas Großes und Herrliches. Dem Anfange nach erfüllt sich diese Verheißung schon auf Erden an ihnen. Reines Herz macht auch das Auge klar. Ein ungetrübter Blick befähigt sie, Gottes Wunderwege in Natur und Geschichte, das Geheimnis göttlicher Gedanken und Werke in Vergangenheit und Gegenwart die Führungen Gottes in dem Leben der Völker und in ihrem eigenen Leben zu erkennen. Dieses Schauen Gottes ist zunächst eine Bestätigung des Wortes: „In deinem Licht sehen wir das Licht." Mit welch offenen Augen David die Herrlichkeit Gottes in der Schöpfung zu betrachten fähig war, davon legen seine Psalmen, besonders der 19. und 104. ein schönes Zeugnis ab. Und von den Wahrheitszeugen des N. B. hatten besonders St. Paulus und St. Johannes ein großes Verständnis für die Wege Gottes in der Geschichte der Welt und seiner

[1]) An David hat sich diese Verheißung auch rein äußerlich schon erfüllt: Ihn, den sein undankbares Volk abgesetzt und ausgestoßen hatte, setzte der Herr bald danach wieder in alle Macht und Ehren eines israelitischen Königs ein.

Kirche. Der Märtyrer Stephanus durfte an der Schwelle der Ewigkeit den Himmel offen sehen und Jesum stehen zur Rechten Gottes. In vollkommener Weise wird dieses Schauen erst den verklärten Augen möglich sein. Mit ihnen nur werden die Herzensreinen Gott und „Jesum sehen, wie er ist". Und in diesem Schauen „ethischer Gottesschönheit und leibhaftiger Gottesherrlichkeit" wird die Seligkeit der Seligen bestehen.

In Vers 9 redet der Herr von der Pflege einer besonders zarten und himmlischen Pflanze: „Die Friedfertigen sollen Gottes Kinder heißen." Von den Friedsamen, d. h. denjenigen, welche durch Vergebung ihrer Sünden Frieden gefunden haben, fordert der Heiland, daß sie mit ihrem Bruder und Nächsten auch im Frieden leben und sogar Frieden stiften sollen, da, wo Streit und Zwietracht die Herzen zertrennt haben. Das heißt mit anderen Worten: Der Christ soll ein Kind, ein Mann des Friedens sein. Seine Friedensliebe giebt Zeugnis davon, daß er göttliche Art angenommen hat. Gott hat, um „Friede auf Erden" zu machen, sein Bestes zum Opfer gebracht. Auf diese Artverwandtschaft und Wesensähnlichkeit der Friedensstifter mit dem Friedefürsten will der Bergprediger hinweisen, wenn er die Friedenskinder der Gotteskindschaft versichert.

Gleichwie mitleidslose Härte (Gegenteil von Barmherzigkeit) und unlauteres Wesen (Gegenteil von reinem Herzen), so ist auch Unverträglichkeit (Gegenteil von Friedensliebe) ein sicherer Beweis davon, daß der Lebensgrund nicht wahrhaft erneuert ist. An ihren Früchten wird man allezeit wahrhaftige Christen erkennen. Wer nun solche Früchte bringt, wie sie Jesus in den zuletzt betrachteten Seligpreisungen nennt, der führt einen „Wandel in der Wahrheit"; der steht in der Übung der Heiligung, der allmählichen Vervollkommnung. Wenngleich nun freilich auf dieser Erde niemals ein Heiliger und Sündloser wird zu finden sein, so gilt doch von einem rechten und geläuterten Christen, was St. Johannes in seinem 1. Brief, Kap. 3, 2, bezeugt: „Wir wissen aber, daß wir Gott gleich sein werden." Und Paulus fügt 2. Kor. 3, 18 hinzu: „Denn wir werden verklärt in dasselbe Bild, von einer Klarheit zu der andern, als vom Herrn, der der Geist ist."

Den Inhalt von Vers 10—12 wird man die Erhaltung oder Bewährung eines echten Christen nennen können. Der Herr preist selig, die um Gerechtigkeit willen verfolgt, geschmäht und gelästert werden. Er fordert also Standhaftigkeit und Bewährung unter Verfolgung, Schmach und Hohn. Ganz besonders gelten diese Worte allerdings seinen Aposteln, als den Boten des Evangeliums.[1]) Aber der Heiland meint nicht sie allein. Jedes gottgeheiligte Christenleben zieht den Haß der Welt auf sich. Der „Wandel im Licht" straft eben ohne Worte ihren „Wandel in der Finsternis". Alle Apostel haben diese Feindschaft der Welt erfahren müssen. Man hat ihnen Leib und Leben genommen. In ganz besonderer Weise hat St. Paulus um des Namens Jesu willen leiden müssen. Er wurde geschmäht, verleumdet, verfolgt, gestäupt, jahrelang der Freiheit beraubt und zuletzt als Märtyrer enthauptet. Und das alles ertrug er nicht nur mit Geduld und Gelassenheit; sondern er war dabei fröhlich und getrost; weil er es als eine hohe Ehre betrachtete,

[1]) Das geht schon daraus hervor, daß es hier heißt: „Selig seid ihr (V. 11).

um seines Herrn willen leiden zu dürfen. Seine Hoffnung war das Kleinod, „die Krone der Gerechtigkeit".

Die Standhaftigkeit und Bewährung in Tagen des Leidens und der Verfolgung krönen ein Christenleben, und sind der beste Beweis für die Echtheit des in der Buße empfangenen und in der Heiligung entfalteten neuen göttlichen Lebens.

Am Schluß wollen wir den Inhalt unserer Betrachtung noch einmal kurz zusammenfassen.

Jede einzelne Seligpreisung ist für sich allein ein einfaches und tiefsinniges Wort. Im Zusammenhang betrachtet, wird aber klar, daß sie nicht acht nebeneinander liegende Gedanken von mehr oder minder enger Verwandtschaft sind, sondern daß alle zusammen eine Gemütsart aussprechen und ein Bild zeichnen, das sich in diesen Zügen auseinanderlegt (Grau I, S. 33). In ihnen ist der „ganze innerliche Lebenslauf eines wahren Christen gezeichnet."

Diese „geistliche Neuschöpfung" läßt aber deutlich drei Entwicklungsstufen erkennen:

1. Die Erwerbung der Glaubensgerechtigkeit geschieht durch bußfertige Demütigung vor Gott. Ihre Echtheit erweist sich nach außen hin gegen den Nächsten als Sanftmut.

   Das ist die erste Stufe der Heilsordnung: die Erleuchtung durch den heiligen Geist.
2. Die Lebensgerechtigkeit eines Christen erweist sich in einem gottgefälligen Wandel, wie er sich besonders in Übung von Werken der Barmherzigkeit aus den edelsten und lautersten Absichten und in friedfertiger Gesinnung offenbart.

   Das ist die zweite Stufe der Heilsordnung: die Heiligung durch den heiligen Geist.
3. Die Bewährung des christlichen Charakters geschieht durch fröhliches und standhaftes Aushalten in Kreuz und Verfolgung. Der Märtyrertod ist die Krone eines Christenlebens.

   Hiervon handelt die dritte Stufe der Heilsordnung: die Erhaltung (Bewährung) durch den heiligen Geist.[1])

In den Seligpreisungen zeichnet uns somit der Herr das wahre Bild eines Bürgers in seinem Reich. Wahrhaftige Christen sind daher die Träger des Himmelreichs. Denn dieses wird nicht in äußerer Macht und Herrlichkeit sichtbar — wie die Juden glaubten — sondern ist nach des Heilands Worten, „inwendig in euch". Erst in der Vollendung wird diese verborgene Herrlichkeit des Himmelreichs sichtbar hervorgehen und den Himmel erfüllen mit ewigem Glanz und ewiger Wonne.

[1]) Alles durch den heil. Geist: Eine bloße Beschreibung und erkenntnismäßige Aneignung von Buße, Erleuchtung, Rechtfertigung und Heiligung ist noch nicht Erfahrung dieser Dinge. Von diesen Gütern wissen und sie haben ist zweierlei. — Durch die bloße Beschreibung einer Kanone wird noch kein Feind umgeworfen. Man muß Feuer haben und an das Geschütz legen, wenn es wirken soll. Unter diesem Feuer ist aber nicht gemeint, daß man seine Gefühle darstellt und zu dem Zwecke schildert, um die gleichen Gefühle zu wecken. Die eigenen Gefühle sind eigenes, d. h. „fremdes Feuer". Der heil. Geist allein vermag Gottes Wort in der Menschenseele lebendig und wirksam zu machen.

Wer wollte angesichts solcher herrlichen Hoffnung nicht die Mahnung des Bergpredigers beherzigen:

„Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches alles zufallen?"

Elberfeld, Advent 1895. R. Leite.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Zum Geschichtsunterricht.

A. Zur Theorie des Geschichtsunterrichts.

Die Zeiten, in denen man das Ansehen der Volksschule dadurch heben zu können glaubte, daß man möglichst viel Unterrichtsstoff für sie auswählte, die Grenzlinien der für sie bestimmten Unterrichtsgebiete möglichst weit hinausrückte, sind wohl vorüber.

Dörpfelds „didaktischer Materialismus", die Arbeiten der Herbart'schen Schule, in den höheren Schulen die Überbürdungsfrage erhoben das, was auch schon vorher dem einsichtigen Lehrer im Gefühle lag, hell ins Bewußtsein, das nämlich, daß es bei der Unterrichtsthätigkeit mehr auf die Durcharbeitung des Lehrstoffes, auf eine geistige Assimilation, auf eine lebhafte Apperzeption und eine intensive Verknüpfung des Gelernten ankomme, als auf eine bloße Anhäufung von Kenntnissen. So sind wir denn in Hinsicht auf die Auswahl der Stoffmassen wohl in einer rückläufigen Bewegung. Unter den Klagen der Lehrer steht jetzt die über zu viel Unterrichtsstoff im Vordergrunde, der Tisch ist zu reich besetzt, die Schulmaschine muß überheizt werden. Da nun beides — eine gehörige Durcharbeitung einerseits und eine Bewältigung großer Stoffmassen andrerseits — aus Mangel an Zeit nicht bewältigt werden kann, so gleicht der Lehrer — wie Dörpfeld einmal sagt — einem Pferde, das vorn gezügelt und hinten gespornt wird. Der Ausgleich muß noch gefunden werden. —

Daß er noch nicht gefunden, zeigt sich deutlich auch an den Büchern, die dem Geschichtsunterrichte dienen wollen. Hier wird noch viel zu viel Wert auf examinierbares Wissen gelegt. Das Beste aber an der Geschichte ist die Begeisterung, die sie erweckt, die sich freilich nicht abfragen läßt. —

Bei den Maßnahmen, die zu treffen sind, um der Unterrichtsarbeit einen möglichst guten Erfolg zu sichern, muß auch die Stelle noch gesucht werden für das Buch, das der Schüler in die Hand bekommen soll. Viele sind darüber nicht klar. Was so im Durchschnitt erscheint, soll wohl als Repetitionsbuch dienen. Dörpfeld und Rein stehen hier auch noch einander gegenüber. —

Geradezu wunderbar muß es einem vorkommen, wenn man immer noch liest, der Geschichtsunterricht müsse durch Lesestücke, Gedichte, Quellenstoffe „belebt" werden. Darf denn ein Unterricht überhaupt „tot" sein? Daß Langeweile die größte Sünde des Unterrichts ist, weiß doch jeder. Es kann sich daher niemals um ein gelegentliches Beleben handeln, sondern um eine planmäßige Benutzung von Gedichten, Lesestücken ꝛc. in der Geschichtslektion. Der Ausdruck zeigt aber, daß man fühlt, es sei etwas nicht richtig und wirklich, wenn man einmal von einem Geschichtsbuche gewöhnlicher Art zu einem geeigneten Lesestücke übergeht, fühlt man, daß da „lebendiges Wasser" fließt, während dort die Wellen stehen, als wären sie aus Erz gebildet.

Woran liegt das? An nichts anderem als an der Anschaulichkeit der Erzählung. Es liegen mir Bücher vor, aus denen man fast Satz für Satz als Beispiel anführen könnte, wenn man zeigen wollte, wie eine Erzählung für Volksschüler nicht beschaffen sein dürfe. Und warum sollten sie für die unteren Klassen höherer Schulen geeigneter sein? Ich will einige Sätze anführen. „Friedrich II, der Eiserne, hatte viel mit den Städten, namentlich mit Berlin zu kämpfen; er bezwang diese Stadt und erbaute sich eine Burg an der Spree; seitdem ist Berlin die Hauptstadt des Landes." Der Satz ist wahrhaft verblüffend. „Kämpfe mit den Städten", ein Ausdruck für ein Kind! Der Verfasser möge doch einmal überlegen, welche Arbeit ein Kinderkopf verrichten müßte, sollte das mehr sein als der ödeste, hohlste Klang, den man sich denken kann. — „Eine Burg", wer kennt sie? Ich will die Reihe nicht vermehren, da sich später noch Gelegenheit findet, auf diesen Punkt zurückzukommen.

Wird nun aus solchen Sätzen etwa Begeisterung gesogen? Sind sie geeignet, das

Vaterland, das Königshaus dem Herzen näher zu bringen? Aus ihnen klingt kein Ton, der das Herz erfaßt. Der Schüler fügt sie seinem Kenntnisranzen ein und schleppt nun daran — oder auch nicht, — bis endlich die Glocke sein 14. Lebensjahr verkündet und diese „Kenntnisse" zerfließen, wie der Glockenklang im Ohr vergeht. —

Leisten solche Sätze einerseits für die Zwecke des Geschichtsunterrichtes nichts, so sind sie in Ansehung der sprachlichen Bildung geradezu ein schweres Übel, da sie an ein gedankenloses Lesen gewöhnen. Das ist kein Wunder, denn wo die Vorstellungen fehlen bleibt das Wort nur ein leeres Zeichen, mit dem kein Bezeichnetes verbunden ist und von ihm daher auch nicht reproduziert werden kann. Dieses Übel abzuwenden, müßte man lange Erklärungen geben; dadurch aber würde der Unterricht zum Sprachunterricht. Sätze, wie die vorher angeführten, können nie auf der Stufe der Darbietung benutzt werden. Auf der Stufe des Systems hätten sie Sinn, wofern der vorausgehende Unterricht stets dies System im Auge gehabt hätte. Auch könnten sie zur Wiederholung auf der 5. Stufe — sei es in der Schule oder zu Hause — dienen. Indessen waltet hier doch noch ein Bedenken ob. Es müßte nämlich vom Schüler vorausgesetzt werden, daß er mit so viel Liebhaberei seine Arbeit triebe, daß er sich vornähme, an der Hand dieser mit Begriffswörtern überladenen Sätze die ganze Situation wieder aufzubauen. Darf man das annehmen? Es gehört ein gutes Stück Zutrauen zu seinem Fleiße oder — zu seiner Furcht dazu, zu glauben, daß er diesen Erwartungen entspreche. Man könnte ebensogut der Hoffnung leben, daß er an der Hand des 2. Glaubensartikels die Geschichte des Lebens Jesu repetiere.

Bei der Durchsicht der Bücher, die sich für den Unterricht in der Volks- und Mittelschule anbieten, fällt besonders die Überfülle des Wissensstoffes auf oder — wo sie beschränken — eine falsche Anwendung des Wortes: „In der Beschränkung zeigt sich der Meister." Die Forderung der Beschränkung ist durchaus berechtigt. Aber man muß die Art des Beschränkens überlegen.

Nicht das Buch entspricht dieser Forderung, das z. B. die brandenburgisch-preußische Geschichte von 927 an durchführt bis zur Gegenwart, keines der Regentenhäuser und keinen der Regenten vergißt, aber von den Personen nur einen oder wenige Sätze enthält. Dadurch kommt man zu dem dürftigen, für den Schüler unverdaulichen Material; man lernt Personen kennen, die fahle, luftige Schemen sind, Personen, bei denen kein Herz im Busen gefunden wird und die daher auch kein warmes Leben ausströmen. Aber man hat „beschränkt", wenn auch in verkehrter Richtung. Denn nicht an der Breite des Gebietes darf man die Schere anwenden, sondern an der Länge. Man darf nicht ab- sondern muß ausschneiden und zwar unbarmherzig so viel, daß man einen so vertrauten Umgang mit den geschichtlichen Personen pflegen kann, der Einfluß auf Denken und Handeln auszuüben imstande ist.

Die Gestalten der landläufigen Geschichtsbücher sind gleichsam Denkmalsgestalten aus Erz. Wie anders erscheinen die der Quellenbücher. Da sind Menschen mit Fleisch und Blut. Auf die Benutzung geeigneter Quellenstücke wird der Geschichtsunterricht in Zukunft Wert legen müssen; Quellenstücke müssen auch in den Büchern vorhanden sein. Diese Seite des Geschichtsunterrichts beleuchtet **Rude** in einem Heftchen (Quellen im Geschichts-Unterricht. — Gotha, Behrend — Preis 60 Pf.),[1]) auf das wir hier empfehlend verweisen wollen. Er kommt zu folgendem Ergebnis (in dem wir Satz IVa, der von den pädagogischen Anforderungen handelt, die an die Quelle zu stellen sind, besonders unterstreichen möchten):

I. „Die Darbietung des geschichtlichen Stoffes (sowohl des politischen als des kulturgeschichtlichen) geschieht neben der darstellenden Form wesentlich durch das Lesen von Quellen seitens der Schüler, da dieses Verfahren
   a) mehr als jedes andere den Vorzug epischer Breite und Anschaulichkeit der Darstellung in sich schließt,
   b) die Selbstthätigkeit des Schülers in hervorragendem Maße in Anspruch nimmt,
   c) ihn daran gewöhnt, selbständig zu lesen und die Belehrung an den Quellen zu suchen.

II. Der Vortrag des Lehrers tritt der Erarbeitung des Stoffes durch Quellen ergänzend zur Seite.

III. Abgerundete Quellenstücke verdienen vor Quellensätzen den Vorzug, da sie mehr als diese

[1]) Vgl. Rektor Rudes Selbstanzeige seines Quellenlesebuches in Nr. 2 d. J. S. 95. D. H.

a) eine geordnete Totalauffassung ermöglichen,
b) ein nachhaltiges Interesse zu erzeugen vermögen. Quellensätze können zur Ergänzung der Quellenstücke verwendet werden und zwar umsomehr, je reifer die Verstandesbildung und je nachhaltiger das historische Interesse des Zöglings ist.

IV. Die Auswahl der Quellen muß folgende Gesichtspunkte unmittelbar im Auge behalten:
a) Für die Volksschule steht nicht der historische, sondern der pädagogische Wert der Quellen im Vordergrunde,
b) das rein Zuständliche wird angängigst in ein Werden aufgelöst oder wenigstens an eine Handlung gebunden,
c) die Weckung eines gleichschwebenden vielseitigen Interesses als nächster Unterrichtszweck und
d) die Heranbildung eines sittlich-religiösen Charakters als letztes Erziehungsziel wird angestrebt."

Die politische Geschichte zu kürzen, dazu zeigt sich noch wenig Mut. Aber die Kulturgeschichte findet überall Anerkennung, obwohl auch hier im einzelnen noch manches überlegt werden muß. Auch der Unterricht in der Gesellschaftskunde, Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde hat — wohl durch die Ergänzungen zum Seminarlesebuche, die fast alle neueren Bücher benutzen — einen kräftigen Anstoß erhalten. Die sechs Arbeitsgebiete können z. B. leicht stückweise angeschlossen und am Schlusse zusammengestellt werden. Obs geschieht, ist freilich eine andre Frage. Auch die Anschauung, daß der Geschichtsunterricht Gesinnungsunterricht sein müsse, gewinnt an Boden. Daß in allen diesen Punkten im einzelnen noch Widerspruch erhoben wird, daß Einzelfragen genug noch der Lösung harren, ist natürlich. So finden z. B. die Sagen im ersten Geschichtsunterrichte noch fast keine Verwendung, wenigstens lassen die Bücher nichts davon erkennen.

Das ganze Gebiet des Geschichtsunterrichts — auch die angedeuteten Fragen — erörtert **Hübner** in seinem „Theoretisch-praktischen Handbuche" und in der Broschüre „Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts" (beide bei Görlich in Breslau). Wir empfehlen die gut orientierenden, wenn auch in Einzelfragen vielleicht nicht genug begründenden Werkchen aufs beste. Verfasser ist mit den gegenwärtig auf der Tagesordnung stehenden Fragen gut vertraut. Er behandelt den Gegenstand im ersten Werke in 37 §§ auf 166 Seiten. Schon daraus läßt sich erkennen, daß wir keine oberflächliche Arbeit vor uns haben. Es ist eine Arbeit, die ihre theoretischen Untersuchungen etwas hinzubiegen scheint auf die gegenwärtigen Vorschriften für den Geschichtsunterricht, welche eingehend berücksichtigt sind, die also in den vorgeschriebenen Bahnen zu verwerten sucht, was die rein theoretischen Untersuchungen, denen solche Fesseln nicht angelegt sind, fordern. Das zeigt sich z. B. in den Anschauungen des Verfassers über das „Verhältnis des Geschichtsbuches zum Lesebuche." Verfasser wünscht möglichst viel Stücke aus Quellenschriften im Lesebuche zu finden; wir wünschen, daß alle Erzählungen des Geschichtsbuches so anschaulich sind wie Quellenstücke.

Ob sie nun im Geschichtsbuche oder im Lesebuche stehen, ist, so etwa sagte Dörpfeld einmal, eine Buchbinderfrage. Es muß doch sehr merkwürdig erscheinen, wenn man immer noch so ein Reservematerial im Lesebuche parat stellen zu müssen glaubt, dessen Benutzung man doch mehr oder weniger dem Zufall überläßt. Entweder sind die Stücke notwendig — und dann kann es nicht der Laune oder zufälligen Zeitverhältnissen überlassen bleiben, ob sie verwertet werden — oder sie sind nicht notwendig und dann bleiben sie weg. „Übersichten" sollten aber doch wohl gar nicht im Lesebuche stehen. Poetische Stücke werden an den Deutsch-Unterricht abgegeben und zur Vergleichung auf der III. Stufe oder zur Anwendung auf der V. Stufe herangezogen, gelegentlich aber auch als Ausgangspunkt benutzt. Daß sie zur rechten Zeit zur Behandlung kommen, dafür muß der Lehrplan sorgen. Auch wir möchten nicht immer vom Gedichte ausgehen und stimmen hierin mit dem Buche überein. (Was Verfasser in dem Abschnitte von Dörpfeld citiert und auf Geschichte anwendet, bezieht sich nicht allein auf „Geschichte", sondern auf alle „geschichtlichen Unterrichtsstoffe".) Verfasser redet auch von der unglücklichen „Belebung" und verweist dann auf Rusch, der aber doch wohl in den angeführten Sätzen dem Ausgehen vom Gedichte das Wort redet, wie der Ausdruck zeigt . . . und ihn begierig machen, mehr über die ꝛc. zu erfahren.

— Aus des Verfassers Stellung zum Lesebuche und zum Geschichtsbuche erklärt es sich auch wohl, daß seine Bücher, die für die Hand der Schüler bestimmt sind, in ihrer Auswahl des Stoffes, den landläufigen Büchern ähnlich sehen. Quellenstücke sind in denselben nicht vorhanden. —

Der in dem Buche vorgetragenen Ansicht über die darstellende Methode im Geschichtsunterricht möchten wir nicht beipflichten. Wenn der jetzt vorgeschriebene Stoff in dem vorgeschriebenen Gange bearbeitet werden muß, bleibt zur Anwendung derselben allerdings keine Zeit. Aber nun als theoretisch richtig das hinstellen zu wollen, daß es Regel sein müsse, zu erzählen und daß nur in Ausnahmefällen entwickelt werden könne, scheint uns nicht richtig. Zum mindesten möchten wir das umkehren und dann noch glauben, wir hätten „mit uns handeln lassen". Was z. B. S. 96 erzählt ist, kann vom Schüler herbeigeschafft werden. Es liegt ja doch dem Schüler die Ansicht gleichsam im Blute, daß der Soldat im Kriege unmenschlich sei, und das Gegenteil muß er erst lernen. Stellt man nun die Aufgabe: „Die Soldaten in einem Dorfe" und erinnert etwa noch an ihre Bedürfnisse — was wir aber nicht einmal für notwendig halten — so werden die Schüler das alles finden bis auf das „an den Ofen binden", was dann mitgeteilt wird. Näher liegende Plagen: Schlagen, Stoßen, Schießen ꝛc. aber werden die Schüler anführen. Nach unserer Meinung aber würde damit die Lektion erst begonnen haben, denn nun käme etwa die Plünderungsscene aus Simplicissimus, die Geschichte des Pfarrers Bötzinger ꝛc. (s. Richter), denn dann würde das vorhin doch nur Vermutete — oder nach des Verfassers Weise auf seine Autorität hin Geglaubte — nicht mehr in der Luft stehen. — Alles was man gewöhnlich unter dem Ausdrucke: „. . . als Landesvater" bringt, läßt sich entwickeln. Freilich nicht das, daß Friedrich Wilhelm den Friedrich-Wilhelms-Kanal baut — aber die Notwendigkeit von Handelsstraßen, nicht: Suitbertus bekehrte die Brukterer — aber: Suitbertus an einer germanischen Opferstätte unserer Heimat (Zuhörer; ihr Aussehen; ein fremder Mann; was muß er reden? was denkt dieser oder jener Zuhörer dabei, wenn er sich der alten Götter erinnert? ohne Nebengedanken hört die Jugend zu), nicht: Germanien war zur Zeit Christi mit Wald bedeckt — aber (weil dies so war): es hatte ein rauhes Klima ꝛc. ꝛc. — Ich bemerke übrigens, daß Verfasser das vorhin erwähnte Beispiel nicht deshalb anführt, um zu zeigen, was nicht entwickelt werden könne, sondern um die anschauliche Erzählung ins rechte Licht zu rücken. Ist denn nun aber die Erzählung des Pfarrers Bötzinger, die des Simplicissimus nicht noch anschaulicher? „Ein Dorf" ist doch eine Abstraktion, ebenso wie „ein Baum". Und wenn schon lange erkannt ist, daß man im Aufsatze nicht „einen Baum", sondern den Baum „vor unserm Schulhause" beschreiben lassen darf, so meine ich, gälte das auch hier: der Feind in Poppenhausen, im Itzgrund, in der Heimat des Simplicissimus, in Magdeburg ꝛc. Übrigens soll zugegeben werden, daß des Verfassers Erzählung anschaulicher ist, als sie sonst vielfach zu sein pflegt. Das zeigt sich auch in seinen Schülerbüchern bei der brandenburgisch-preußischen, nicht aber bei der deutschen Geschichte und auch bei ersterer nicht in der Kriegsgeschichte. Hier den Verfasser, den wir in seiner Theorie für so fortgeschritten halten, in seiner Praxis so „im alten Geleise" gehen zu sehen, „macht wahrlich wenig Freude." Freilich können wir uns auch einen Grund denken und müssen ihn bedingt anerkennen: Gegenwärtig geht es nicht — viel — anders. Doch das sollte ausdrücklich bemerkt sein.

Wir können dem reichen Inhalte der Bücher nicht Schritt für Schritt folgen und verweisen auf die Werke selbst.

Auch auf des Verfassers Geschichtsbilder für die Oberstufe (Ausgabe A II. Teil, B II. Teil) und auf sein Hilfsbuch zum ersten Geschichtsunterricht brauchen wir hinsichtlich der Darstellung nach dem oben Gesagten nicht näher einzugehen. Betreffs der Auswahl aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte vor dem großen Kurfürsten verweisen wir auf Bemerkungen bei anderen später besprochenen Werken.

B. Werke für die Praxis.

I. Allgemeine, deutsche und brandenburgisch-preußische Geschichte.

Stahlberg, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. Altenburg, Pierer. Preis ungeb. 1,20 M.

Schmelzer, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in drei konz. Kreisen. 2. Teil. Merseburg, Steffenhagen.

Dr. Jänicke und Stohrer, Bilder aus der deutschen und brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1. Teil. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1. u 2. Teil. 0,85 M.

Hesse, Bilder aus der brandenb.-preuß. und deutschen Geschichte. Für die Mittelstufe. Hannover, Meyer. Preis 0,50 M.

Sieber, Geschichte. Aus Hirts Realienbuch. Breslau. Preis 0,50 M.

Dr. Fröhlich und Sprockhoff, Geschichte. (Aus dem Realienbuch d. Vers.) Hannover, Meyer. Preis 0,60 M.

Krause und Möllmann, Geschichtsbilder aus der allg., der deutschen und brandenb.-preuß. Geschichte. Leipzig, Bredt.

In dem Leitfaden von Rektor **Stahlberg** haben wir ein Buch vor uns, das nach herkömmlicher Weise den geschichtlichen Stoff behandelt. Es scheint so recht „aus der Praxis erwachsen" zu sein, d. h. aus der Praxis, deren Ziel es ist, ein möglichst reiches Maß von Wissensstoff einzuprägen. Da genau das ausgewählt ist, was man für die bestimmten Klassen — Oberklassen höherer Bürgerschulen und Unterklassen von Gymnasien und Realschulen — braucht, nicht mehr und nicht weniger, werden diejenigen, die auf demselben Standpunkte stehen, in dem Buche ein brauchbares Hilfsmittel finden. Daß deren viele sind, beweist die hohe Zahl der Auflagen (16), die das Buch erlebt hat. Es enthält nach einer Einleitung, die von dem Gegenstand, der Wichtigkeit und der Einteilung der Geschichte handelt, die alte, die deutsche und preußische Geschichte in dem Umfange, wie sie gewöhnlich auf den höheren Schulen gelehrt wird. Die Religionsgeschichte ist ausführlicher, als es sonst wohl geschieht, dargestellt. Auch selbst auf die mittlere und neuere Geschichte der außerdeutschen Länder, ja auf die der Länder der außereuropäischen Erdteile ist gelegentlich ein Ausblick geworfen. Den Schluß macht ein Abschnitt über Gesellschaftskunde, der von der Gliederung der menschlichen Gesellschaft, von ihrer Arbeit und der Ordnung derselben redet. Das alles ist auf 180 Seiten geboten. Schon daraus erkennt man den Leitfadencharakter des Buches. Als Leitfaden bezeichnet es auch sein Verfasser, obwohl er „Lesbarkeit" für dasselbe in Anspruch nimmt. Nun, lesbar ist es für alle, die — lesen können. Sollte der Ausdruck indessen „anschaulich-ausführlich" bedeuten, so muß man bestreiten, daß er auf das Buch anwendbar sei. Ich glaube seine Lesbarkeit, seine anschaulich-ausführliche Darstellung zutreffend zu illustrieren, wenn ich folgende Sätze mitteile: „In der Friedenszeit (nach 1815) heilten allmählich die tiefen Wunden, welche dem Staate geschlagen waren, und die alten und neuen Glieder wuchsen unter dem Schutze einer gemeinsamen Verwaltung und im Genusse gleicher bürgerlicher, kirchlicher und wirtschaftlicher Freiheit unvermerkt zusammen. Friedrich Wilhelm III. regierte mit väterlicher Milde und Weisheit und im christlichen Sinne. Kirche und Schule wurden besonders gepflegt" ꝛc. Die „tiefen Wunden" eines Krieges kennt der, der etwa die Fröschweiler Chronik, die Belagerung Kolbergs ꝛc. gelesen hat, der weiß, daß z. B. Elbing erst 1899 seine Kriegsschulden bezahlt haben wird. Ihm kann man zusammenfassend sagen: Es heilten die tiefen Wunden. Diese Bücher sind „lesbar", d. h. vorstellbar.

Die Wörter „bürgerliche, kirchliche und wirtschaftliche Freiheit" sind ebenso für Schüler auch der Klassen, für die das Buch bestimmt ist, nur Wörter, und auch von der Pflege der Schule werden sie sich nur eine blasse Vorstellung machen können. Die Urteile über Friedrich Wilhelm III. sollte der Schüler im Unterrichte erarbeiten, aber nicht aus dem Buche lesen. — Um obige Behauptung als richtig zu erweisen, bemerke ich noch, daß z. B. über den nordamerikanischen Bürgerkrieg (1861—65) 11 Zeilen mitgeteilt sind: Spener und Francke erhalten 17 Zeilen u. s. w. —

Das Buch charakterisiert sich also als Leitfaden, der allerdings seinen Stoff in Sätzen ausgedrückt enthält. Ein solches Buch hätte als Sammlung der geschichtlichen Systeme Sinn, wenn es einen pädagogischen Geschichtsunterricht voraussetzte. Daß sein Verfasser das nicht thut, zeigt die Masse des Stoffes. Die heute auf der Tagesordnung stehenden Fragen werden in keiner Weise gefördert, denn die stärkere Betonung der Kirchengeschichte, der Abschnitt über Gesellschaftskunde streifen doch nur entfernt die Aufgaben, die von der Pädagogik auf diesem Gebiete zu lösen sind. —

Dasselbe läßt sich von dem **Leitfaden für den Geschichtsunterricht** von **Schmelzer** sagen, dessen 2. Teil — für Volks- und Mittelschulen bestimmt — uns vorliegt. Er stellt den zweiten aus einer Reihe von drei konzentrischen Kreisen dar. Das Buch enthält für die Schulen, für die es bestimmt ist, viel zu viel Wissensstoff. Stände die Pädagogik noch auf dem Standpunkte der siebziger, achtziger Jahre, so könnte man dasselbe wohl empfehlen. Die Gegenwart fordert andere Bücher.

Vor allen Dingen aber fordert sie andere als das von **Dr. Jänicke** und **Stohrer**. Der 1. Teil desselben, der den Stoff für die Mittelklasse enthält, bietet auf 31 Seiten die brandenburgisch-preußische Geschichte. Wie anders spricht z. B. die Erzählung eines Ulrich Bräker zu dem Schüler vom Heere Friedrich Wilhelms I. und dem Friedrichs II. als die Darstellung in diesem Werkchen! Dort epische Breite, hier abstrakte Sätze!

Mehr Verständnis für die Bedürfnisse der Volksschule zeigt **Hesse** in seinen Bildern aus der brandenburgisch-preußischen und deutschen Geschichte. Das Werkchen verdient durch seine einfache Sprache, durch die Beschränkung, die es sich hinsichtlich des Stoffes auferlegt, alle Anerkennung. Verfasser will dem jungen Lehrer Hilfe leisten. Er macht in einem Vorkursus „die Kinder in einfacher Weise mit den Mitgliedern des Kaiserhauses bis zu dem glorreichen Kaiser Wilhelm I. zurück bekannt" und giebt einen Einblick in unser Staats- und Heerwesen." „Die Erklärung wichtiger Begriffe ist an keiner Stelle versäumt." Die Fragen, welche am Schlusse des Vorkursus stehen, sollten übrigens am Anfang des Abschnitts „Vom Heere und seinen Einrichtungen stehen, die Arbeit des Heeres dürfte nicht vergessen sein. Will man am Schlusse des Unterrichts die sechs Arbeitsgebiete zusammenstellen, so muß dafür schon lange vorher gesorgt sein. Auf diese Aufgabe des Geschichtsunterrichts scheint Verfasser indes nicht geachtet zu haben. Auch müßten zu den ausgewählten Kapiteln Quellenstücke hinzutreten, sollte das Büchlein der einfachen Volksschule genügen, damit ein längerer, vertrauterer Umgang mit den Personen gepflogen werden könne. Wir hoffen nicht, daß man uns des Widerspruches zeiht, wenn wir einerseits die Beschränkung des Büchleins loben, andererseits aber doch ein Mehr fordern. —

In bekannten Bahnen wandelt der Verfasser des Heftes aus Hirts Realienbuche, das die Geschichte enthält. Mit diesem Buche in der Hand wird der fleißige Schüler jeder Revision gewachsen sein. Verfasser wird auch glauben, daß es für die Gemüts- und Charakterbildung Ausreichendes leistet. Es enthält den Stoff, den die „Allgemeinen Bestimmungen" für die Volksschule vorschreiben, in wohl reichem Maße. „Die Darstellung ist einfach, aber gedrängt." Ausstattung und Zugaben (1 Karte, zahlreiche Porträts, Abbildungen bedeutungsvoller Denkmäler und Bauten, Kostümbilder) verdienen alles Lob. Auch die Kulturgeschichte ist eingehender als sonst berücksichtigt. Wenn wir das Buch so den besten seiner Art zuzählen möchten, so entspricht es doch nicht dem, was man von dem Standpunkte, den das „Evangelische Schulblatt" vertritt, wünschen muß. Von der epischen Breite die Jean Paul verlangt, wenn er auf die Idyllen Voßens verweist, ist das Buch noch weit entfernt. Der alte Tamm steht dem Inneren des Kindes, das ihn kennt, ohne Zweifel näher als irgend eine Gestalt, die das Buch vorführt. Wenn die Hand eines Gustav Freytag uns ein Buch geliefert hätte, freilich nach pädagogischen Überlegungen, wie würde sich das wohl anders gestaltet haben.

Jedenfalls wäre es wirksamer gewesen und wirken muß der Geschichtsunterricht. Das muß die Darstellung erstreben, und alle anderen Fragen wie Stoffauswahl, Anordnung ꝛc. müssen sich hiernach richten. Wenn wir diese Forderungen aufstellen, so wissen wir allerdings zu unterscheiden zwischen dem, was die geltenden Bestimmungen verlangen und dem, was eine durchaus einsichtsvolle Pädagogik fordert.

Ähnlich beschaffen sind das **Geschichtsheft des Realienbuches** von **Dr. Fröhlich** und **Sprockhoff**, die **Geschichtsbilder** von **Krause** und **Möllmann**, deren Ausstattung indessen nicht an die Bücher des Hirt'schen Verlags heranreicht.

Wir glauben, daß Alb. Richter in seinen Geschichtsbildern den richtigen Weg betreten hat. Dies Buch würde wohl auch den Anschauungen Dörpfelds am meisten entsprechen.

II. Brandenburg-preußische Geschichte.

Zander, Brandenburgisch-preußische Geschichte. Münster, Russell. Ausgabe für die Hand des Lehrers (106 S. Preis 1 M.) und für die des Schülers (103 S. Preis 0,50 M.).

Jahnke, Bilder aus der vaterländischen Geschichte. Danzig, Barth. 64 S. Preis 0,30 M.

Hahn, Hohenzollernbuch. Trier, Stephanus. 173 S. Preis kart. 0,60 M.

Man weiß nicht recht, wie die Verfasser dazu kommen, Bücher allein für die brandenburgisch-preußische Geschichte dem Volksschüler zu bieten. Es muß doch auch die deutsche Geschichte zur Behandlung kommen. Braucht man dafür kein Buch? —

Digitized by Google

Wie schwer ist es überdies die Eltern zur Anschaffung eines Buches zu bewegen, und nun gar zwei!

Doch die Verfasser klären uns über die Frage auf. Da heißt es: Nach den Ausführungsbestimmungen zu dem Kaiserlichen Erlaß, oder: Nach den neuesten Bestimmungen, oder: Entsprechend den neuesten Bestimmungen. Solche Bücher — ich rede nicht von den angeführten — tragen ihr „Neues" zuweilen nur auf dem Titelblatte. Manchmal schießen sie aber auch in dem Punkte, dem sie ihre Entstehung verdankten, über das Ziel hinaus; doch das ist selten. Nicht selten aber ist es, daß sie alle andern Fragen, die eine nachdenkliche Pädagogik stellt, ganz aus den Augen lassen. Das thun auch unsere Bücher.

Sie sind die Frucht einer Anregung von außen. Diese scheint den Verfassern die Feder zu führen, nicht aber pädagogische Einsicht und Durchbildung, die aus einem inneren Bedürfnisse heraus zur Reform des Geschichtsunterrichts das Wort nimmt.

Die beiden ersten beginnen mit der Gründung der Nordmark, lassen dann die Askanier — mehr oder minder kurz ausgeführt — folgen, um dann die hohenzollernschen Kurfürsten in lückenloser Folge zu behandeln und so zu der Königsgeschichte aufzusteigen. Läßt man sich vom Interesse des Schülers leiten, ist man bemüht, für bedeutungsvolle Epochen Zeit zu gewinnen, so wird man aus der alten brandenburgischen Geschichte nur etwa die Frage beantworten: Wie die Hohenzollern nach Brandenburg kamen. Die Gründung der Nordmark kommt bei Heinrich I. vor, die Stellung der Kurfürsten zur Reformation bei Luther. Für uns Rheinländer ist noch der Clevische Erbfolgestreit von Interesse. Alles andere kann ohne weiteres fallen. Das Hohenzollernbuch von Hahn beginnt mit dem Burggrafen Friedrich VI., läßt also verständigerweise wenigstens das Übrige weg. Vorteilhaft zeichnen sich die Büchlein dadurch aus, daß sie die Thätigkeit der Hollenzollern auf den Gebieten des Friedens darstellen. Aber man muß doch immer sagen, daß das, was sie bringen, nicht genug ist, um Liebe zu erwecken, die nachhaltig ist. Die Socialdemokratie ist ja bemüht, das Gegenteil zu erzielen, und da das Streben des Menschen der Gegenwart ja vielfach dahin zu gehen scheint, sich von Autoritäten los zu machen, so findet sie, die mit ihrem Bemühen dem jungen Zuhörer die Eröffnung der Aussicht auf materielle Besserstellung verbindet, ein viel geneigteres Ohr als der Geschichtslehrer. So eine erhitzte Unterhaltung beim Glase Bier zerstört leider mit Leichtigkeit, was jahrelange mühevolle Arbeit aufbaute. Soll der junge Mensch da widerstandsfähig bleiben, so kann er nicht nur eine so oberflächliche Bekanntschaft mit den Personen, die er ehren und lieben soll, gemacht haben, wie sie solche Bücher vermitteln.

Er kennt dieselben ja kaum; er kennt sie nicht genug, um sie zu lieben; er kennt sie erst recht nicht genug, um sie auch dann noch zu ehren, wenn er Nachteiliges von ihnen hört. Man denkt nicht von dem, den man seit „zwei Stunden" kennt: Wer unter euch ꝛc. Hat man aber durch vertrauten Umgang eines Menschen Kern untersucht, hat man einen Scheffel Salz mit ihm gegessen, und es kommen uns nun Urteile zu Ohren, die ihn herabsetzen, so weisen wir sie ab oder werfen wenigstens nicht die ganze Persönlichkeit über Bord um ihrer Menschlichkeit willen. Daher muß der Unterricht durch Heranziehung von Quellenstoffen ꝛc. eine breitere Grundlage gewinnen. — Ich will nicht Beispiele anführen, die zeigen, daß auch die Anschaulichkeit der Sprache zu wünschen übrig läßt. Das Hohenzollernbuch zeigt an einzelnen Stellen, daß sein Verfasser ein Auge hierfür hat. Im ganzen bedienen sich zwar alle eines einfachen Ausdrucks. — Sagt man übrigens: Um ... wurden überflüssige Diener und Beamten — oder überflüssige Diener und Beamte — abgeschafft? (Hahn S. 26). — Heißt es „Freiheits-" oder „Befreiungskriege"? Was heißt „viermal mehr Land"? Verbot es die „Schicklichkeit" oder die Reichsordnung Friedrich I. sich König von Brandenburg zu nennen? (Zander). —

Wir reihen hier noch das Büchlein „Hohenzollernfürsten" von **Dietz** an, ein Werkchen, das für den ersten Geschichtsunterricht bestimmt ist und das man, wenn man sich auf den Boden der geltenden Bestimmungen stellt, empfehlen kann. Es geht von Kaiser Wilhelm dem II. aus, schreitet dann rückwärts bis zum großen Kurfürsten und erwähnt dann noch den Kurfürsten Friedrich I. Ebensowenig wie wir unbedingte Anhänger des chronologischen Ganges sind, möchten wir uns für den regressiven erklären. Der Leitstern des Ganges muß das Interesse sein. Auch das Ablesen der Charakterzüge von Porträts zu Anfang der Besprechung möchten wir beanstanden. Porträts erwecken wohl Neugier aber kein tieferes Interesse, mögen daher immerhin in der

Analyse erwähnt werden; aber die Besprechung darf sich nicht darauf gründen. Die Deutung des Charakters aus Einzelbildern scheint uns für den Mittelklassenschüler überhaupt zu schwer, gehört aber jedenfalls auf die 5. Stufe. Was der Verfasser sonst auswählt, wie er erzählt, kann man billigen. Wer also durch Vorschriften gebunden ist und ein Hilfsmittel für den ersten Geschichtsunterricht sucht, greife ruhig zu dem Büchlein.

Elberfeld. D—pp.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Ed. Sperber, Die biblische Geschichte mit erklärenden Anmerkungen und heilsgeschichtl. Erläuterungen als Grundlage für die unterrichtliche Behandlung. Für Seminar- und Schulgebrauch. I. Das Alte Testament. 11. Aufl. Eisleben 1895, Kuhnt. Geb. 3,50 M.

F. Herm. Kahle, Die Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Bunde. 9. Aufl. Breslau 1896, Dülfer. In Halbleder 5,50 M.

M. von Broecker, Kunstgeschichte im Grundriß. Dem kunstliebenden Laien zum Studium und Genuß. 2. Aufl. Mit 41 Abbld. Göttingen 1895, Vandenhoeck & Ruprecht. 2,60 M., Schulband 3 M., Geschenkband 3,50 M

R. Jülicher, Präparationen zur unterrichtlichen Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule. II. Bd.: 90 Sprachstücke für die Oberstufe. Berlin SW, Mickisch. 2,50 M.

Bruns, Meyer, Ruseler, Lehrbuch für Mittelklassen. Oldenburg 1896, Schulze. 1 M.

G. R. Krusche, Erstes Schulbuch für den gesamten Unterricht im 1. Schuljahr. (Hiob-Fibel.) Verbess. 2. Aufl. 1896, Selbstverlag, Pennrich b. Dresden-Löbtau. Geb. 0,50 M.

Dr. R. Dammholz, Englisches Lehr- und Lesebuch für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. B. 1. Teil: Erstes Unterrichtsjahr. Hannover 1896, Meyer. 1,50 M.

Weigand, Tecklenburg, Deutsche Geschichte. Nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus. Ebenda 1896. Geb. 0,90 M.

Dr. Bernh. Rogge, Königl. Hofprediger, Die Kaiser-Proklamation zu Versailles am 18. Jan. 1871. Ebenda. 0,25 M.

Schwerdtfeger, Die Heimat der Homanen. Cruttinnen 1896, Selbstverlag. 1 M.

Nießen, Wessel, Heimatkundlicher Anschauungsunterricht für das 3. Schuljahr. Mettmann, Frickenhaus. 1,20 M.

A. Sprockhoff, Naturkunde für höhere Mädchenschulen mit vielen Abbildungen. Auf Grund der Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894. In drei Teilen bearbeitet. 2. Teil (für Klasse 4 und 3). 3. Teil (für 2 und 1). Hannover 1896, Meyer. Je 1,50 M.

A. Sprockhoffs Grundzüge der Zoologie. Ein Lehrbuch für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. Einzelbeschreibungen und Gruppenbilder mit besonderer Berücksichtigung von Körperausrüstung und Lebensweise. 10. Aufl. Ebenda 1896. 3 M., geb. 3,50 M.

T. E. Köster, Aufgaben aus dem Gebiete der Arithmetik und Algebra für Mittelschulen. I. 2. Aufl. Oldenburg, Schulze. 0,80 M.

Backhaus und Wiese, Rechenbuch für mehrklassige Volksschulen. 7 Hefte. Bielefeld und Leipzig 1895/96, Velhagen & Klasing. 0,30 M., 0,35 M., 0,35 M., 0,40 M., 0,50 M., 0,60 M., 1,20 M.

A. Richter, Die Elementarkenntnisse der Musik. Leipzig 1895, Breitkopf & Härtel. 2 M.

H. Schimpf, Rundschrift. Übungsheft für Schulen und zum Selbstunterricht. 3. Aufl. Leipzig, Klemm. 0,50 M.

E. Eibel, Bewirtschaftung kleiner Hausgärten. 1. und 2. Heft. Leipzig 1896, Stock. Je 0,25 M.

E. Schreiber, A. Büttners Rechenwerk für die Volksschule. Ein Gutachten. Leipzig 1896, Hirt. Gratis.

A. Rohde, Die Raumlehre in der einfachen Volksschule. 21 vollständig ausgeführte Lektionen nebst Aufgaben. Hamburg 1895, Adler. 1 M.

Rev. J. B. Meyer, A. B., Ein heiliger Tempel. Hülfreiche Worte über die Keuschheit. Jungen Männern gewidmet. Übersetzt von E. Krause. Leipzig 1896, Werther.

Paul Jäger, Geistliche Katilinarier? Ebenda 1896.

Albert Schultz, Giftquellen für die ländliche Jugend. Ebenda 1896.

J. G. Zealin, Praktische Winke über die Fortbildung des Lehrers im Amte. Zugleich ein Wegweiser zur Einführung in die pädagogische, volkstümliche und klassische Litteratur. 3., vom 5. Abschnitte ab vollständig neugestaltete Aufl. Besorgt von A. Ambrassat. Gütersloh 1896, Bertelsmann. 4,50 M., geb. 5,25 M.

W. Pfeifer, Organisation und Lehrplan der mehrklassigen Volks- und Bürgerschule nach den Forderungen der Gegenwart. Gotha 1896, Thienemann. 2 M.

A. Dreger, Die Berufswahl im Staatsdienste. Zusammenstellung der wichtigsten Vorschriften auf amtlichen Quellen beruhend. 5. Aufl. Dresden und Leipzig 1896, Koch. 3,60 M.

— —, Welche Stoffe sind nach den Forderungen der Gegenwart aus dem Lehrplan der Volksschule zu entfernen bezw. demselben einzufügen? Beiträge zum Vereinsthema des deutschen Lehrervereins. Veröffentlicht auf Beschluß der XII. Hauptversammlung des Anhaltischen Lehrer-Vereins. Dessau und Leipzig 1896, Kahle. 0,80 M.

Martin und Schmidt, Soll die Raumlehre im Anschluß an einheitliche Sachgebiete behandelt werden? Ebenda 1896. 0,25 M.

A. Rohde, Eine Sammlung wichtiger und zeitgemäßer pädagogischer Vorträge und Aufsätze. 1. Liefg. Osterburg i. A. 1896, Danehl. 0,60 M.

Koch, Ufer, Zimmer und Trüper, Die Kinderfehler. Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und socialem Leben. 1. Jahrgang, 1. Heft. Langensalza 1896, Beyer & Söhne. Jährlich 3 M.

Joh. Kolbe, Die biblische Geschichte in Lebensbildern. Ausgeführte Katechesen für die Oberstufe. 2. Teil: Das Neue Testament. Leipzig 1896, Wallmann. 2,60 M., geb. 3 M.

A. Wolter, Kleine Bibelkunde. Ein Hülfsbuch für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. Gotha 1896, Schloeßmann. 0,80 M.

A. Jakob, D. M. Luthers kleiner Katechismus mit Wort- und Sacherklärung für evang. Volksschulen. Ebenda 1896. Geb. 0,40 M.

Lößl und Moller, Aufsatzübungen für Fortbildungsschulen und verwandte Anstalten. München, Oldenbourg. Geb. 1,40 M.

F. Bamberg, Der grammatische Unterricht in der Volksschule. Gotha 1896, Schloeßmann. 0,30 M.

Wilh. Ludwig, Erstes Schulbuch für Kinder. Auf Grundlage der „Neuen Fibel" (A) von Prof. H. Fechner nach der reinen Schreiblesemethode bearbeitet. Berlin 1896, Wiegandt & Grieben. 0,45 M.

H. Fechner, Neue Fibel. Nach der reinen Schreiblese- und der Normalwörter-Methode bearb. B. Ebenda 1896. 0,45 M.

— —, Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins. Begründet von H. Riegel. X. Jahrg. Nr. 6—8. Jährlich 3 M.

Th. Eckart, Geistliche Dichtungen und Lieder. 3. Aufl. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Fein geb. 3 M.

Ulrich Farner, Bilder aus Pestalozzis Leben. Festspiel mit lebenden Bildern. Zürich 1896, Schmidt.

K. L. Leimbach, Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. 6. Band. 2. Liefg. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselring. 1,50 M.

J. Fr. Meißner, Gedankensammlung. Lexikon pädagogischer, klassischer und philosophischer Citate und Sentenzen. Heft 3—6. Mettmann und Leipzig, Frickenhaus. Je 0,50 M.

Evangelisches Schulblatt.

Juli 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die religiöse Frage und die Volksschule.

Vortrag von Rektor Horn.[1])

Wenn ich es wage, dieses weitgreifende Thema hier zur Besprechung zu bringen, so werden Sie zunächst einige Worte zur Rechtfertigung dieses Unternehmens erwarten.

Die religiöse Frage reicht so weit in die Fragen des socialen Lebens, in die Gebiete der Wissenschaft und Kunst hinein, sie ist so innig mit den höchsten Problemen des Menschen verbunden, daß nur der ein richtiges Urteil über sie gewinnen kann, der mit all den genannten Gebieten völlig vertraut ist, der, ausgerüstet mit der denkbar höchsten und umfassendsten Bildung und zugleich mit dem tiefsten religiösen Interesse, den Spuren zu folgen vermag, die ihn unsere Frage durch die verschiedenen Gebiete des Lebens, der Wissenschaft und Kunst suchen heißt. Ich maße mir selbstredend nicht an, zur Klarstellung und Weiterführung der religiösen Frage, soweit sie in dieser Höhe liegt, auch nur den kleinsten Beitrag liefern zu können.

Aber die die Welt bewegende Frage hat auch eine andere Seite. Die Religion ist für die praktische Lebenshaltung, für das Wohl und Wehe der Einzelnen wie der kleineren und größeren Gemeinschaften von so entscheidendem Einfluß, daß alle, die ihr Volk lieb haben, und namentlich die, die für das Wohl ihres Volkes zu wirken berufen sind, nicht umhin können, gerade die Einflüsse mit gespanntem Interesse zu verfolgen, die für den religiösen Stand des Volkes von Bedeutung sich erweisen. Wenn wir sehen, daß das religiöse Leben durch irgend welche Umstände in seinem Bestande gestört oder gefördert, in seiner Entwicklung gehemmt oder gar gefährdet oder begünstigt wird, so haben wir nicht allein das Recht, sondern auch die heilige Pflicht, nicht nur den Versuch zu machen, uns über diese Umstände klar zu werden, sondern auch ihren schädigenden Einfluß aufzuheben oder doch möglichst zu vermindern und dagegen die guten Einflüsse zu unterstützen und zu fördern.

Lichtenberg klagte einst: Früher war doch noch Religion im Kriege, jetzt ist nicht mal Krieg in der Religion. Diese Klage gilt für uns nicht mehr; es ist

[1]) Anm. Nachstehender Vortrag wurde auf der Generalversammlung des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde in der Pfingstwoche zu Düsseldorf gehalten und erscheint hier auf Wunsch der Versammlung im Druck. Ich bitte, den Hagener und Mörser Vortrag (vgl. Schulblatt 1895, Heft 8 u. 1896 Heft 4), die wie dieser Vortrag auch in Separatabdruck erschienen sind, vergleichen zu wollen. Horn.

vielmehr ein in gewiſſem Sinne erfreuliches Zeichen der Zeit, daß ſich das allgemeine Intereſſe ſehr dem Religiöſen zuwendet. Hier wird verhandelt über Katholicismus und Proteſtantismus, dort über lutheriſch und reformiert, altlutheriſch und altreformiert; hier handelt es ſich um die Landeskirche und freie Gemeinde, um Baptismus, Darbismus u. dgl., dort um die verſchiedenen Richtungen in der Landeskirche, um altbekenntnistreu und kritiſch; hier wieder fragt es ſich, ob ein Erlöſer im Centrum des religiöſen Lebens ſtehen muß, oder ob es nicht auch ohne Mittler gehe, dort iſt nicht allein das Daſein Gottes in Frage geſtellt, ſondern auch das Vorhandenſein einer abſoluten Ethik. Wahrlich, des Fragens iſt viel auf religiöſem Gebiete, und man kann verſucht ſein, anzunehmen, daß es nicht *eine* religiöſe Frage gebe, ſondern daß ihrer recht viele ſeien.

Für uns ſind unter dieſen Fragen beſonders diejenigen bedeutſam, die auf die religiöſe Stellung unſerer Intereſſenten und der Glieder unſeres Standes von Einfluß ſind. Halten wir Umſchau in dieſem Kreiſe, ſo treten uns zunächſt allerlei ethiſche Fragen entgegen, die die häusliche, öffentliche, Schul- und kirchliche Erziehung der Kinder und der heranwachſenden Jugend, ferner das Familien-, Gemeinde-, geſellige, wirtſchaftliche und politiſche Leben betreffen. Im Intereſſe der unſerer Verhandlung zugemeſſenen Zeit muß ich mich hier auf ſpärliche Andeutungen beſchränken.

Namentlich in der Induſtriegegend befindet ſich das Familienleben unſerer Intereſſenten vielfach in einer bedenklichen Lage. Bis zu ihrem Eintritt in die Ehe als Fabrikarbeiterin beſchäftigt, ſind die Frauen vielfach ebenſowenig für die Führung des Haushalts wie für die Pflege und Erziehung der Kinder vorbereitet, und es iſt nicht zu verwundern, wenn ſie es ebenſowenig verſtehen, ihrem Manne ein gemütliches, anziehendes Heim zu bereiten, wie eine ſorgſame, hingebende Mutter zu ſein. Nichts Seltenes iſt es in dieſen Kreiſen, daß die Eltern am Sonntage mit ihren drei-, fünf-, ſiebenjährigen Kindern hinausziehen in das altgewohnte Vergnügungslokal, dort bis gegen Mitternacht und länger verweilen und ſo ſpät und erſchöpft heimkehren, daß die ſchulpflichtigen Kinder am nächſten Morgen ungewaſchen und ohne Frühſtück in die Schule wandern müſſen, um dort mit dem Schlaf kämpfend zu allem eher aufgelegt zu ſein als zum Aufmerken und ernſten Arbeiten. Mehr noch als den Kindern thäte hier den Eltern eine gründliche Erziehung not. Nimmt man zu dieſer mangelhaften häuslichen Erziehung noch das zuchtloſe Treiben der Jugend in der Freizeit, die Verführung derſelben durch gewiſſenloſe Händler und Wirte hinzu, bringt dann auch den Einfluß der Schulkaſernen und der übergroßen kirchlichen Gemeinden in Rechnung, ſo hat man ein Bild der Jugenderziehung, wie s trauriger nicht wohl zu denken iſt.

In den glücklicher ſituierten Familien iſt es vielfach Sitte geworden, höher zu ſingen als notiert iſt. Alles ſtrebt hinauf, aber an der Gewöhnung zu treuer Pflichterfüllung auch im kleinen und geringen fehlt es. Die Frauenfrage iſt eine

brennende geworden; wer aber bei hohem Lohn eine zuverlässige Haushälterin, eine Köchin, ein Dienstmädchen sucht, der wundert sich, wie wenige von den unbeschäftigten Mädchen hier einzutreten Lust und Geschick zeigen. Wer für Bureau und Kasse einen Beamten sucht, wird mit Bewerbungen überflutet, aber trotz der großen Zahl von Bewerbern ist es gar nicht leicht, durchaus zuverlässiges Personal zu bekommen.

Charles Kingsley sagt über die Arbeit der Frau in der Gemeinde, als erster Grundsatz müsse der eingeprägt werden: Wir müssen vor allem gerecht sein, ehe wir großmütig sind. Die ersten Pflichten der Frau sind die, die sie ihrer eigenen Familie, ihren eigenen Dienstboten gegenüber zu erfüllen hat. Wenn eine Frau ihrem eigenen Haushalt nicht vorstehen kann, kann sie in der Gemeinde Gottes nicht regieren. Wenn sie nicht mit den Dienstboten, mit denen sie den ganzen Tag über in Berührung kommt, sympathisieren kann, wird sie auch nicht wirklich mit den Armen fühlen, die sie vielleicht nur einmal in der Woche sieht.

„Ein großer Teil der Arbeit der Frau in der Gemeinde ist dann der, die Herren ihrer Familie auf die rechte Art zu beeinflussen, daß sie ihre Pflicht ihren Untergebenen gegenüber auch erfüllen. Es ist der reine Hohn, wenn die Frauen ein vom Fieber heimgesuchtes Haus besuchen, wenn ihre Männer es in dem Zustande belassen haben, der das Fieber ausbrütet."

Von den Armenbesuchen sagt Kingsley den Frauen: „Besuchen Sie, wen, wann und wo Sie wollen, aber lassen Sie Ihre Besuche Besuche sein, die eine Frau der andern macht." „Niemals darf eine Frau von Ihnen sagen: Ja, das ist alles recht freundlich, aber sie tritt mir doch ganz anders gegenüber wie einer Frau ihres Standes. Dieser Gedanke würde alles Vertrauen, allen Einfluß zunichte machen." „Wenn Sie wissen, daß eine arme Frau einen Kummer hat, berühren Sie diesen Kummer nicht anders, als Sie es bei einer Dame thun würden." Die Armen lieben formlose Barmherzigkeit, lieblose Liebe, grobes Wohlwollen, das Fußtritte mit Liebkosungen verwechselt, nicht. „Sie lieben solch Wohlthun nicht, und es wird auch ohne Wirkung bleiben, es sei denn in Gemeinden, die durch aufdringliches, unterschiedloses Wohlthun demoralisiert wurden, und in denen man die einzige Tugend der Armen, die noch übrig blieb, ein Streben nach Unabhängigkeit, ein wildes Sichselbsthelfenwollen in organisiertes Bettlertum und Heuchelei verwandelt hat." (Vgl. Die christliche Welt 1896, Nr. 12.)

Das Vereinsleben ist sehr in Aufschwung gekommen. Turn-, Gesang-, litterarische, landwirtschaftliche, Feuerwehrvereine u. dgl. sind gewiß an sich gute Einrichtungen. Was aber wird aus ihnen, wenn ihre Zusammenkünfte in den Dienst maßloser Vergnügungssucht gestellt werden? Es giebt, Gott sei Dank, an allen Orten noch Männer und Frauen, die bescheiden und geräuschlos ihre

beste Kraft dem Gemeinwohl widmen, ohne Lob und Anerkennung zu erwarten. Wenn man sie unbeachtet ihre Wege gehen läßt, so ist das nicht schlimm; eine arge Verwirrung des sittlichen Urteils muß es aber bewirken, wenn den von irgend einem Wettbewerb preisgekrönt heimkehrenden Vereinen prunkhaft offizielle Huldigungen dargebracht werden, während man für das anspruchslose, aber unvergleichlich größere Verdienst des stillen Wirkens und Arbeitens für das Gemeinwohl kein Wort öffentlicher Anerkennung hört.

Die Presse ist infolge unserer allgemeinen Schulpflicht zu einer Großmacht geworden. Manches gute Buch, Flug- und Zeitungsblatt geht hinaus ins Land und stiftet Segen. Es läßt sich aber nicht leugnen, daß die schlechte Litteratur ungleich mehr und rührigere Hände zu ihrer Verbreitung in Dienst hat. Nur auf den Gewinn erpichte Buchhändler und Kolporteure sorgen dafür, daß die Schundromane möglichst allen in die Hände gebracht werden. Die meisten Zeitungen dienen weniger der Wahrheit als der Partei. Durch ihre Parteibrille sind sie ausgerüstet zum Urteil über alles, was die Welt bewegt. Was Wunder, daß auch ihre Leser über die schwierigsten politischen, wirtschaftlichen und sonstigen Fragen aburteilen, als handle es sich um das Einfachste in der Welt. Schriftsteller, Künstler, sowie alle, die mit der Gunst und Unterstützung des Publikums zu rechnen haben, müssen in erster Linie mit den Zeitungsschreibern rechnen. So unerfreulich, ethisch betrachtet, der Text mancher Zeitungen ist, ebenso unerfreulich ist ihr Annoncenteil. Statt in schlichter Weise den Lesern zu sagen, was sie zu bieten haben, suchen Geschäftsleute und Fabrikanten sich in schwindelhaften Anpreisungen ihrer Waren zu überbieten, so daß man nicht begreift, wie jemand auf solche Reklame noch etwas geben kann. Daneben stehen als deutlichste Zeichen des schlimmen Rückgangs in den letzten Jahrzehnten die Heiratsgesuche und Angebote vorteilhafter Heiratsvermittlungen.

Durch den Einfluß der Zeitungen ꝛc. ist auch in die gutgesinnten Kreise eine Sucht zum Aburteilen gekommen, die für die Sittlichkeit wie für die Entwicklung unserer öffentlichen Angelegenheiten gleich verhängnisvoll werden muß. Ich habe von Stöcker s. Z. in Berlin eine Rede über Steuern und Zölle gehört. Die große Versammlung gab, der Anregung des begabten Redners entsprechend, der zur Förderung unserer Eisenindustrie bestimmten Schutzzollpolitik der damaligen Regierung ihre fast einhellige Zustimmung. Stöcker hatte gewiß die beste Absicht; ich hatte aber das bestimmte Gefühl: hielte jetzt Eugen Richter einen Vortrag in entgegengesetzter Absicht, er würde leicht dieselbe Zustimmung finden. Warum zeigt doch Redner nicht, wie außerordentlich schwierig die Frage ist und läßt die Leute die Erkenntnis gewinnen, daß sie sich mit ihrem Urteil bescheiden müssen und Vertrauen beweisen den Personen, die von höherem Standpunkt aus die Sachlage übersehen können und durch ihr Amt zur Lösung der Frage berufen sind?

Es wäre noch an manches zu erinnern, sollte die Aufzählung der für die ethische Haltung unserer Interessenten bedeutsamsten Stücke eine vollständige sein; doch wird jeder leicht seinem Gesichtskreise entsprechend das angedeutete Bild ergänzen können.

Die oft gehörten Klagen über die vielen in unserer evangelischen Kirche vorhandenen Sekten halte ich für wenig berechtigt. Wo Leben ist, ist auch Individualität. Nun hat das individuelle Leben auch Raum in der Kirche; es kann aber auch der Fall sein, daß dies nach dem maßgebenden Urteil des Einzelnen nicht der Fall ist, daß er sich von der Zugehörigkeit zu einer andern Gemeinschaft besonders heilsame Wirkungen für die Entwicklung seines inneren Lebens verspricht. Wer wollte ihm den Beitritt zu dieser Gemeinschaft verargen, wenn seine Gründe nicht geradezu ungenügende sind? Der Einfluß des Nebeneinanderbestehens verschiedener religiöser Kreise wirkt in den meisten Fällen auf die einzelnen nur vorteilhaft, wenn auch für die aus der Landeskirche Ausgeschiedenen immer die Gefahr nahe liegt, daß sie sich schon wegen der Zugehörigkeit zu einer nach gewissen Seiten religiös scharf ausgeprägten Denomination für besser halten als die Zurückgebliebenen, und daß sie ferner das sie jetzt Unterscheidende zu scharf und einseitig betonen. Immerhin könnte man sich an manchen Orten veranlaßt sehen, zu wünschen: Gäbe es doch auch hier nur Sekten. Gegen das Sektenwesen anzukämpfen, könnte unsere Aufgabe wohl nur dann sein, wenn sie gemeinschädliche Wirkungen übten, wie dies bei einzelnen Agitatoren, die zu ernten wünschen, wo andere gesät haben, wohl der Fall ist. Durchweg gehören die Glieder der Sekten zu den in gutem Sinne Stillen im Lande.

Über den Streit zwischen der bekenntnistreuen und kritischen Theologie ein Wort zu sagen, ist ein mißlich Ding. Leider ist der Streit nicht auf die wissenschaftlich ausgerüsteten Kreise beschränkt geblieben, in die er gehört. Da nun die Streitfrage an jeden herantritt, so muß auch jeder dazu Stellung nehmen. Ich meine, es komme bei der Frage namentlich zweierlei in Betracht, einmal die Frage an sich, dann die Frage in ihrer Verbindung mit den Zeitverhältnissen. Betrachte ich die Frage an sich, so muß ich sagen, daß die Freunde des christlichen Bekenntnisses berechtigt und verpflichtet sind, für die Anerkennung der Heilsthatsachen, auf denen unser Glaube ruht, mit allem Ernst einzutreten. Kein Christ kann es sich z. B. gefallen lassen, daß die Person Jesu ihrer Mittlerwürde entkleidet und völlig in die Reihe der Menschen gesetzt werde. Auch darin haben die Freunde des kirchlichen Bekenntnisses recht, daß sie mit allem Ernst dagegen protestieren, daß sogenannte Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung dazu gebraucht werden, die der kirchlichen Überlieferung entsprechende Stellung der Gemeinde zu modifizieren. Was aber wissenschaftlich erwiesen ist, das sollte auch dankbar anerkannt werden, gleichviel, ob es das kirchliche Bekenntnis modifiziere oder nicht. Die Bekenntnisschriften haben wir als klassische

Normen zu achten: Die Zeit ihrer Abfassung liegt aber gegen 3½ Jahrhunderte hinter uns zurück und die Heilsgeschichte ist in ihrer Entwicklung weiter gegangen. Daß die Ergebnisse dieser Entwicklung nicht immer wieder zu einer Verjüngung des Bekenntnisses und zu einer möglichsten Anpassung desselben an das religiöse Leben benutzt worden sind, das erscheint mir als ein verhängnisvoller Fehler. Die Inspirationslehre der alten Dogmatiker findet jetzt wohl ebenso wenige Anhänger, wie Luthers Schätzung des Jakobibriefes und das in der Reformation herbeigeführte Verhältnis der Kirche zum Staat. So scheint es mir, daß die Freunde des kirchlichen Bekenntnisses nicht recht thun, wenn sie wesentlich bei der Abwehr beharren; ihre Hauptsorge sollte vielmehr die Fortführung der Reformation sein; sie sollten dahin streben, daß unsere Kirche ein klares, für alle Beamtete in ihr bindendes Statut hätte, daß der Religionsunterricht von der Volksschule bis zur Universität diesem Bekenntnis entsprechend und in pädagogisch richtiger Weise erteilt würde, und die Kirche eine solche Ordnung und Verfassung erhielte, wie sie die Gewinnung eines gesunden christlichen Lebens wünschenswert macht.

Betrachte ich die Streitfrage in Verbindung mit den Zeitverhältnissen, so muß ich gestehen, daß ich nicht ohne einen gewissen Grimm sich die Leute um die Austragung des Streites habe bemühen sehen. Schon vor dreißig Jahren sagte der Barmen-Wupperfelder Pastor Weber oft: „Wir können im Religionsunterricht, in Predigt und Seelsorge schwerlich zu elementar sein; bei der Mehrzahl unserer Gemeindeglieder handelt es sich um die Frage: Giebt's einen Gott oder nicht." Weber wollte damit nicht sagen, daß die Zahl der Atheisten gerade eine bedenkliche sei; er dachte an die sehr verschiedene Bedeutung, die Gott für die einzelnen Menschen hat. Leider ist es so, daß für sehr viele Gott wie der Kaiser von China ist, dessen Existenz sie willig zugeben, der aber auch weiter nichts für sie bedeutet. Ich meine, wenn alle, die sich in der religiösen Frage unserer Zeit zum Wort melden, eine richtige Einsicht in den wirklichen Stand des religiösen Lebens unseres Volkes, ein lebendiges Gefühl für sein Elend hätten, so würde die Frage einen ganz andern Inhalt bekommen. Der kaiserlichen Botschaft entsprechend würde man darüber verhandeln, wie es anzugreifen wäre, daß unserem Volke die Religion erhalten, daß sie gemehrt und recht gepflegt werde. Es ist selbstverständlich, daß ich damit nichts sagen will gegen die, denen der Streit ist aufgenötigt worden.

Friedr. Heinr. Jacobi sagt in seiner Schrift: Von den göttlichen Dingen: „Es ist das Interesse der Wissenschaft, daß kein Gott sei" (Werke III, S. 384). Die Wissenschaft sucht ihr Objekt aus einem Princip herzuleiten und zu erfassen, da muß der unfaßbare Gott wie ein unauflösbares X in ihre Rechnung kommen und alle ihre Triumphe zerstören. Nach du Bois-Reymond ist es das Ziel der Naturwissenschaft, alle Veränderungen in der Körperwelt auf Be-

wegungen von Atomen zurückzuführen. Da darf kein Wille, sei es der eines Menschen oder Gottes, auf die Bewegung einen Einfluß üben können. „Wenn auch nur ein einziges Gehirnatom durch die Gedanken auch nur um den millionten Teil eines Millimeters aus der Bahn gerückt werden könnte, welche es nach den Gesetzen der Mechanik verfolgen muß, so würde die ganze Weltformel nicht mehr passen und nicht einmal mehr Sinn haben." „Man muß sich eben klar machen, daß das Gesetz der Erhaltung der Kraft im Innern des Gehirns keine Ausnahme erleiden kann, wenn es nicht total sinnlos werden soll, und man muß sich zu dem Schlusse erheben können, daß also das ganze Thun und Treiben der Menschen, des Einzelnen wie der Völker, durchaus so vor sich gehen könnte, wie es wirklich vor sich geht, ohne daß übrigens auch nur in einem Einzigen dieser Individuen irgend etwas wie Gedanke, Empfindung u. s. w. vor sich ginge." In diesen Worten Albert Langes haben Sie ein bezeichnendes Bild von dem Gott ausschließenden Ziele der Naturwissenschaft (Friedrich Albert Lange, Geschichte des Materialismus II, 155).

Das Ansehen, das die Naturwissenschaft genießt infolge ihrer gewaltigen Fortschritte in den letzten Jahrzehnten, hat es zur Folge gehabt, daß in weiten Kreisen die materialistische Weltanschauung zur herrschenden geworden ist und die Gottesbeweise der natürlichen Theologie als veraltet und wertlos angesehen werden. Auch in diesen Dingen, sagt Kennedy, hat die Mode einen gewaltigen Einfluß. „Es genügt, eine Anschauung als nicht mehr zeitgemäß hinzustellen, um ihr in der Regel schon dadurch das Ohr des Publikums verschlossen zu halten. Man verurteilt sie dann, ohne ihr nur Gehör zu schenken" (Gottesglaube und moderne Weltanschauung. S. 4). So ist die materialistische Weltanschauung immer weiter durchgesickert und findet sich schon in den Zeitungen und der für jedermann bestimmten belehrenden und Unterhaltungslitteratur. Sogar in ethischen und theologischen Werken ist ihr Einfluß zu merken, nicht gerade zum Vorteil der Sache. Die socialdemokratischen Führer haben gleich erkannt, wie wertvoll die von der Wissenschaft gepredigte Gottesleugnung für die Ein- und Durchführung ihrer Grundsätze und Lehren ist.

Doch auch hier ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Einer der berühmtesten Naturforscher unserer Tage muß trotz seiner Begeisterung für die moderne Weltanschauung es bekennen, daß es Erscheinungen giebt, die der Materialismus nicht nur nicht zu erklären vermag, sondern auch nie zu erklären imstande sein wird. Zu diesen unlösbaren Schwierigkeiten rechnet du Bois-Reymond folgende drei: das Wesen der Materie und der Kraft, den Ursprung der Bewegung, die Entstehung der Sinnesempfindung. Dazu kommen noch folgende vier, die als vielleicht später lösbare angeführt werden: die erste Entstehung des Lebens, die anscheinend absichtsvoll zweckmäßige Einrichtung der Natur, das vernünftige Denken und der Ursprung der Sprache und die Frage

der Willensfreiheit. (Vgl. du Bois-Reymond, Die Grenzen der Naturwiſſenſchaft und die ſieben Welträtſel.) Nach dem vorhin angeführten Langeſchen Wort iſt das Zugeben von Grenzen für die moderne Weltanſchauung ein höchſt bedenklich Ding, kommt faſt ihrer Verwerfung gleich. Doch wer achtet bei der herrſchenden Mode hierauf? Wer hört auf die Stimme der Freunde der chriſtlichen Weltanſchauung, die dieſe gegen ihre Feinde beſtens zu verteidigen ſuchen?

Eine eigenartige Erſcheinung muß ich hier noch kurz erwähnen, da ſie recht geeignet erſcheint, die Verwirrung noch zu vermehren, den Spiritismus. Ich bin nicht näher mit ihm bekannt, ſondern weiß nur, daß er in den letzten Jahren hier in Düſſeldorf und in andern Städten ſich Anhänger zu verſchaffen gewußt hat, indem er, vom Hypnotismus, Somnambulismus, Fernſehen und von ähnlichen geheimnisvollen Erſcheinungen ausgehend, das Rätſel des Menſchen in eigenartig ſupranaturaliſtiſcher Weiſe zu löſen verſucht. Ich könnte mir denken, daß er auf die, welche ſich vom Materialismus abgeſtoßen fühlen, ohne in chriſtlicher Lebensanſchauung gefeſtigt zu ſein, Anziehungskraft ausübte.

Ich darf die Umſchau nicht abſchließen, ohne noch die ganz beſonders gefährdete Lage der Glieder unſeres Standes kurz charakteriſiert zu haben. Wir kommen jugendlicher ins Amt, als die meiſten andern Stände, verfügen gleich über relativ bedeutende Geldmittel und viele Freizeit. Ohne für ein größeres Maß von Freiheit erzogen zu ſein, kommen wir in eine Stellung, die eine ſichere Lebensführung unerläßlich macht, ohne doch in ſehr vielen Fällen einen irgend nennenswerten Halt und Schutz gegen Verirrungen zu bieten. Die Schularbeit ſetzt eine religiös und ſittlich hochſtehende Perſönlichkeit voraus, und weil wir das nicht ſind, im beſten Falle erſt werden wollen, ſo liegt die Verſuchung nahe, zu geben, was man ſelbſt nicht hat, und ſich an den Widerſpruch von Schein und Sein zu gewöhnen. Was iſt nicht alles zu lehren? Der Zauber der modernen Weltanſchauung nimmt das jugendliche Gemüt leicht gefangen, wird doch hier verſprochen, dem innern Menſchen dieſelbe Freiheit zu bringen, die der Austritt aus dem Seminar für die äußere Lebensführung gebracht hat.

Wohl hat der Umgang mit Kindern, wenn er ein herzlicher iſt, etwas Bewahrendes. Ich erinnere mich noch ſehr deutlich der ſchmerzlichen Verlegenheit, in die mich vor 37 Jahren ein kleiner Schüler brachte, der mich ſehr gern hatte, als er mich an ſein Sterbebett rufen ließ. Er wußte, daß es zum Sterben ging; das im Religionsunterricht Gelernte war ihm ein Troſt, und in kindlichem Vertrauen konnte er heimgehen. Er hatte mich rufen laſſen, um mich noch einmal zu ſehen, erwartete aber gewiß auch ein tröſtendes Wort; das konnte ich ihm nicht ſagen; er verſtand ſich beſſer auf den dunklen Weg, als ich.

Leider iſt unſere heutige Schulordnung wenig dazu angethan, es zu einem herzlichen Verkehr zwiſchen Lehrern und Schülern kommen zu laſſen. In der

Schule nimmt das Lernpensum die Sorge des Lehrers in Anspruch; dann hat er dieselben Schüler nur kurze Zeit, und das Verhüten von groben Ungehörigkeiten ist vielfach das meiste, was sich erreichen läßt; der ganze Mensch kommt kaum zur Beteiligung an der heutigen Schularbeit. Außer der Schulzeit giebt es zu wenig, was namentlich den jungen Lehrer für seinen Beruf begeistern könnte, um so mehr tritt ihn ablenkend und irre führend an ihn heran. —

Fragen wir nun, was dieser Stand der religiösen Dinge für uns bedeutet, so ist die Antwort eine zwiefache: „Wir haben uns 1. zu bemühen, über Wesen und Voraussetzungen des religiösen Lebens möglichst klar zu werden, 2. nach besten Kräften dahin zu wirken, daß dieses Leben nicht nur die entsprechende Pflege finde, sondern auch die ihm entgegenstehenden Hindernisse weggeräumt werden.

Dem religiösen Leben liegt eine Reihe göttlicher Heilsthatsachen zu Grunde. Himmel und Erde stehen vor uns als ein Werk Gottes, Seine Ehre verkündigend. Den Menschen hat Gott zu Seinem Bilde erschaffen und auch dem sündigen Menschen ist es unauslöschlich ins Herz gelegt, daß er das Gute suchen und nicht in tierischer Weise Sklave des Genusses sein soll. Die Gottesidee ist dem menschlichen Denken innehaftend. Gott hat in Christo der sündigen Menschheit eine Erlösung geschaffen, sie durch die alttestamentliche Heilsgeschichte vorbereitet und führt sie durch die neutestamentliche Heilsgeschichte zu ihrem Ziel. Er hat sich auch in der Geschichte der Einzelnen wie der Völker nicht unbezeugt gelassen.[1]) Daß der Mensch den göttlichen Heilsthatsachen mit Vertrauen begegnet und sich das Dargebotene zu eigen macht, darin besteht das religiöse Leben.

[1]) Es ist mit Recht immer wieder betont worden, daß die heilige Schrift kein Lehrbuch der Psychologie ꝛc. sei; sehr verkehrt aber scheint es mir, wenn aus diesem richtigen Satz gefolgert wird, daß aus der heiligen Schrift, wie für die Erkenntnisgebiete überhaupt, so speciell auch für die Psychologie nicht vieles zu lernen sei. Trauen wir Goethe und unsern andern Klassikern eine feine Beobachtungsgabe zu für alles, was das Menschenleben angeht, warum nicht auch den biblischen Schriftstellern, die wohl noch tiefer in das menschliche Leben hineingeschaut haben?

Die sich in der biblischen Psychologie umsehen wollen, möchte ich auf ein Buch von Generalmajor von Rudloff aufmerksam machen, „Die Lehre vom Menschen nach Geist, Seele und Leib“ (Leipzig 1858, Bredt). Dort heißt es S. 127: Die vorschauende Weisheit und erbarmende Liebe Gottes hat den Menschen mit Anlagen ausgestattet, welche durch die Sünde wohl in ihrer Entwicklung und Wirksamkeit gehemmt, in ihrer Klarheit getrübt, oder zu falschen Richtungen ihrer Bethätigung veranlaßt, nie aber gänzlich getilgt werden können, Anlagen, die wir daher als Attribute oder Postulate der geistigen Natur des Menschen als solcher, und ihr von Gott anerschaffen, erkennen müssen. Es sind dies:

1. der Glaube, daß es eine unsichtbar über dem Menschen waltende, sein Schicksal bestimmende und auf die Erfolge seines Thuns unmittelbaren Einfluß habende, höhere (göttliche) Macht gebe;
2. der Glaube, daß das Thun des Menschen dieser Macht nicht gleichgültig sei, daß es Handlungen gebe, die derselben mißfällig, andere, die ihr wohlgefällig

Da liegt der erste Stein des Anstoßes: wir wissen von den Heilsthatsachen nur durch den Glauben, mit Vertrauen sollen wir ihnen begegnen und sie uns zu nutze machen. Aber beruht nicht unser gesamtes geistiges Leben auf Glauben und Vertrauen? Wir glauben an die Wahrheit unserer sinnlichen Wahrnehmungen, an die Richtigkeit der Resultate unseres Denkens, an die Übereinstimmung des Denkens, Fühlens und Strebens unserer Mitmenschen mit dem unsrigen, an deren Zuverlässigkeit und guten Willen. Wenn nun, wie sich leicht nachweisen läßt, unser gesamtes geistiges Leben, also nicht bloß das religiöse, auf Glauben beruht, so kann der Grund, daß das religiöse Leben vielfach so wenig entwickelt sich zeigt oder ganz zu fehlen scheint, nicht in der Notwendigkeit des Glaubens liegen.

Der geistvolle Physiker Lichtenberg sagt einmal: „Bei den meisten Menschen gründet sich der Unglaube in einer Sache auf blinden Glauben in einer andern" (Kleine Schriften I, S. 181). Denken wir an das Wort Jacobis von dem Interesse der Wissenschaft, denken wir weiter daran, daß die Naturforscher, Mediziner, Techniker ꝛc. alle Kraft daran zu setzen haben, um in ihrem Berufe etwas Rechtes zu leisten, so daß sie den religiösen Objekten kaum irgend eine ernstliche Aufmerksamkeit zuwenden, denken wir weiter an den Gott abgewandten Modeglauben unserer Zeit, so kann es nicht mehr auffällig erscheinen, daß viele achselzuckend an den religiösen Wahrheiten vorbeigehen. In dem Geschäftsleben scheint es zum Glaubensartikel geworden zu sein, die Reklame müsse das Geschäft machen. So werden nicht allein die tollsten Übertreibungen entschuldigt, es verschmäht auch mancher Fabrikant, der ganz gut weiß, daß die Güte und Preiswürdigkeit der Ware, überhaupt die reelle Behandlung der Kunden dem Absatz die Wege bahnen muß, die Reklame nicht und verletzt sein Gewissen damit. Wohl glaubt man der Weisheit auf der Gasse, aber statt ihr auch in dem zu trauen, was sie von der Ehrlichkeit und dem Segen Gottes sagt, läuft man lieber dem Phantom der Mode nach. Wer den Reiz des Besitzes, der Macht, der Ehre gekostet hat, der kommt leicht zu dem Glauben, daß ihre fortgehende Mehrung zum höchsten Lebensgenuß führen werde; wie ist es da zu verwundern, wenn er in diesem Glauben der Mehrung sich widmet, als gelte es das Leben?

Soviel ist leicht klar, daß jeder in seinem Glauben lebt; es ist nur die

seien, und die daraus abstrahierte Vorstellung von Recht und Unrecht (Sünde);

3. der Glaube, daß das, was im Menschen als dessen eigentliches Ich denkt, will, empfindet und nach außen wirkt, verschiedenen Wesens von seinem materiellen Leibe sei, nach dem Sterben des letzteren fortdauert und in einen Zustand übergeht, der, je nachdem das Leben des Menschen ein jener unsichtbaren höheren Macht wohlgefälliges oder mißfälliges gewesen, ein glücklicher oder unglücklicher sei.

Frage: Wie ist es anzufangen, daß man selbst zum christlichen Glauben komme und andere ihm zuführen könne? Vortreffliche Andeutungen hierzu hat Professor M. Baumgarten in seinem Werk über „Die Nachtgesichte Sacharjas, eine Prophetenstimme an die Gegenwart" gegeben.

In dem ersten Kapitel bespricht er eingehend die Stelle: „Es geschah das Wort Jehovahs zu Sacharja." Welches entscheidende Gewicht der Prophet auf den in diesen Worten ausgesagten Umstand einer an ihn geschehenen Rede Gottes gelegt wissen will, habe er damit hinlänglich zu verstehen gegeben, daß er in dem nun folgenden kurzen Abschnitt seiner Schrift nicht weniger als fünfmal sein Wort als das Wort Jehovahs bezeichne.

Freilich sei mit dem Anspruch des Propheten auf göttliche Sendung noch nichts Wesentliches gewonnen, denn wie oft habe bis auf den heutigen Tag Heuchelei andere betrogen oder Schwärmerei sich selber getäuscht. Ferner habe das Altertum in einer gewissen kindlichen Unbefangenheit alle Erscheinungen und Thatsachen des höheren geistigen Lebens auf göttliche Einflüsse zurückführen zu müssen geglaubt. So habe Homer seinen Gesang der göttlichen Muse verdankt und Plato jede begeisterte Rede nicht sowohl von ihrem menschlichen Urheber als vielmehr von dem ihn treibenden Gott hergeleitet. Diese altertümliche Auffassung und diesen Sprachgebrauch könnten wir auch bei den Propheten anzunehmen haben.

Gegen die Annahme der Heuchelei spreche allerdings schon das Gewicht der sittlichen Macht, die sich bei den Propheten jedem Besonnenen aufdränge, auch sei die Nüchternheit und Ruhe der Propheten wohl imstande, sie vor dem Verdacht der Schwärmerei zu bewahren, dazu komme noch, daß ihr ganzes Leben den Eindruck ausgezeichneter Mäßigung und bewunderungswerter Haltung mache.

Auch die Annahme kindlich altertümlicher Redeweise weist Baumgarten als nicht zutreffend ab. Er weist hin auf den großen Unterschied zwischen israelitischem und heidnischem Altertum und sagt: „Während die fleißigsten und ernstesten Forscher darüber einig sind, daß auch in dem gebildetsten Heidentum der Gedanke des göttlichen Wesens niemals völlig von den Schranken der Welt sich lösen und befreien kann, während der Mensch also innerhalb des heidnischen Denkens, auch des feinsten und hochfliegendsten, nimmer zu einer klaren und festen Scheidung des Göttlichen und Weltlichen, des Himmlischen und Irdischen kommt, und ersteres immer nur als die höchste Sphäre des letzteren erscheint, drängt es sich dem einfältigsten Leser des Alten Testaments unzweideutig auf, daß der Gott Israels vor- und überweltlich ist, daß vor allen Dingen nach dem Fall des Menschen zwischen Himmel und Erde, zwischen dem Heiligen und den Sündern eine unüberwindliche Kluft befestigt ist. Danach ist es aber leicht zu ermessen, ein wieviel größeres Gewicht, ja eine wie gänzlich verschiedene Bedeutung jede Nennung Gottes innerhalb dieser israelitischen Denkweise haben mußte,

als innerhalb des Heidentums, welches mit allen seinen Anstrengungen sich niemals völlig über den Kreis der weltlichen Dinge zu erheben vermochte. Wenn wir nun noch hinzunehmen, daß das israelitische Bewußtsein alles Reden aus eigenem Herzen im Namen Jehovahs, oder alles Reden aus einem andern Geiste als dem Geiste Jehovahs als falsches Prophetentum brandmarkte und als todeswürdiges Verbrechen betrachtete (s. Jer. 14, 14; 23, 16. 17; 1. Kön. 22, 22; 5. Mos. 13, 5), daß dagegen das Prophetentum Jehovahs seiner Gemeinschaft mit dem lebendigen und allmächtigen Gott so gewiß war, daß es in Bezug auf seine Weissagungen sich mit aller Ruhe und Zuversicht auf den jedesmaligen Beweis aus der Erfüllung berufen konnte (s. 5. Mos. 18, 21. 22), so muß es allen Unbefangenen einleuchten, daß es etwas völlig Verschiedenes ist, wenn ein heidnischer Schriftsteller die ihn bewegende Begeisterung auf eine göttliche Macht zurückführt und wenn ein alttestamentlicher Prophet, wie Sacharja, von dem wir zum Überfluß noch wissen, daß er den ganzen schneidenden Ernst der gesetzlichen Unterscheidung des wahren und falschen Propheten in sich aufgenommen hat (s. Sach. 13, 2—6, vgl. 5. Mos. 13, 1—11), den Ursprung und Inhalt seines amtlichen Wirkens und Redens Jehovah zuschreibt."

Doch alle diese Gründe, das giebt auch Baumgarten zu, vermögen weder eine klare und fruchtbringende Erkenntnis noch eine unerschütterliche Überzeugung von der Offenbarung Gottes zu geben, wenn wir nicht selber die Erfahrung von der Möglichkeit und Wirklichkeit einer göttlichen Rede an den Menschen an uns gemacht haben und in solcher Erfahrung einer Gemeinschaft Gottes mit uns von einem bestimmt ausgesprochenen Inhalt fortwährend leben und wandeln.

Diese Erfahrung kann jeder machen, sei es, daß er sich des durch die Taufe begründeten persönlichen Verhältnisses zu Gott erfreut, daß er das Wort von der Vergebung der Sünden sich zu eigen macht oder sich sonst eines Gotteswortes getröstet. Daß diese Gewißheit vielfach angefochten wird und auch die größten Gottesmänner über Zweifeln und Schwanken zu klagen haben, beweist nichts gegen sie; es weist vielmehr nur hin auf die Thatsache, daß der Gewißheit der Gottesgemeinschaft eine andere Gewißheit gegenübersteht, die, daß wir durch unsere sündige Natur in diese vergängliche Welt und ihren Dienst verflochten sind, daß die Überzeugung von der Gottesgemeinschaft Prüfungen zu bestehen hat, wie keine andere menschliche Überzeugung, und daß, wo diese Überzeugung sich dennoch sieghaft erweist, eine Festigkeit und Sicherheit vorhanden ist, vor welcher sowohl die Gewißheit der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung als die Gewißheit der mathematischen Erkenntnis weit zurückstehen muß.

Auf die Frage, worauf sich diese Gewißheit von der Gottesgemeinschaft gründe, antwortet Baumgarten, daß es schlecht mit ihr stehen würde, wenn sie äußerer Gründe, und wären sie noch so ehrwürdig und heilig, als Stütze und Halt bedürfe. Es ist vielmehr Gottes Selbstbezeugung ein un-

vertilgbarer Bestandteil des menschlichen Denkens. Wohl können die Thoren sprechen: Es ist kein Gott, aber damit werden sie des Gottesbewußtseins nicht ledig. Wo sie einmal ihrer Unwissenheit und Ohnmacht überführt werden, kann der schlafende Riese erwachen und über sie kommen wie ein gewappneter Mann, und wenn nicht, so werden sie doch an dem großen Tage es bekennen müssen, daß der Richter der Lebendigen und der Toten derselbe ist, der trotz ihres Leugnens in ihrem Gewissen seinen Thron fort und fort behauptet hat.

In dieser dem menschlichen Denken innehaftenden Gottesidee haben wir die Möglichkeit, mit völliger Gewißheit zu erkennen, wann und wo uns Gott begegnet. „Diejenige Offenbarung nämlich werden wir mit unmittelbarer Zuversicht für eine Gottesoffenbarung zu halten haben, welcher die in uns ruhende Gottesidee als das genau entsprechende Echo antwortet." Dazu kommt besonders noch dieses, daß das Wort Gottes nach der übereinstimmenden Erfahrung aller Christen ihr sündiges Wesen mit einer Unnachsichtigkeit aufdeckt, die verborgensten Geheimnisse ihres Lebens und Bewußtseins ihnen kund macht, wie sie es aus eigenem Antriebe nie gethan haben und zu thun vermocht hätten, daß ferner zu diesem strafenden Wort ein Wort des Trostes kommt, wie es kein Mensch ersinnen konnte. So erfahren wir, daß der, welcher sich als unserer tiefsten Schäden kundig, unserer innersten Wesenheit alldurchdringender und allumfassender Ergründer erweist, eben derselbe ist, welcher sich unserer erbarmt, wie sich ein Vater über Kinder erbarmt; wir erfahren, daß es ihm um nichts so sehr zu thun ist, als um eine ewige Heilung und Wiederherstellung unseres ganzen menschheitlichen Wesens, welches wir zerstört haben in allen seinen Teilen und Gliedern. „Wir werden also in diesem Worte Gottes unsers Vaters ganz ebenso inne, wie das Kind seiner Mutter in den Kundgebungen einer unvergleichlichen Liebe. Denn denke doch keiner, daß das Kind seine Mutter kennt, weil man es ihm gesagt hat; mit dem Erfahren und Erkennen der Mutter erwacht ja nämlich erst alles Bewußtsein und Leben des Kindes. Vielmehr das, was das Kind erfährt als die sein ganzes Sein und Leben hegende und pflegende Liebe, als welcher das Kind zu eigen gehört, das ist ihm das Mütterliche; und das Kind erkennt dieses, weil es mit seiner ganzen Bedürftigkeit auf solche Liebe angewiesen ist, und darum kommt es nirgends als an der Brust der mütterlichen Liebe zur Ruhe, hier aber auch so völlig, daß wir kein höheres Bild der menschlichen Ruhe und Befriedigung haben, als dieses. So hat auch der sündige Mensch in der unaussprechlichen Bedürftigkeit seines ganzen Wesens die ausreichende Möglichkeit, völlig gewiß zu werden, wenn er Gott gefunden habe; er wird so lange von unentfliehbarer Unruhe und Angst umhergetrieben in der Welt, bis er sich geschirmt weiß von den väterlichen Armen der göttlichen Gnade."

In dieser Auseinandersetzung Baumgartens finden wir ein Dreifaches. Die Annahme der Heuchelei, Schwärmerei und altertümlich kindlicher Redeweise weist er sachlich als unbegründet nach, legt aber auf diese Abweisung kein Gewicht. Wesentlich ist ihm, daß wir, ebenso wie der Prophet von sich behauptet, Gottes Bezeugung an uns können gewiß werden, und daß diese Gottesbezeugung an uns, anknüpfend an die uns verliehene sittliche Bestimmtheit, auf unsere völlige Neubelebung ausgeht. Er sagt, es müsse mit unserer Glaubensgewißheit mißlich stehen, wenn wir genötigt wären, dieselbe von außen, und wäre es auch durch noch so ehrwürdige und heilige Gründe, zu stützen und zu halten. Finden wir Gott nicht in uns, so werden wir ihn draußen vergeblich suchen; haben wir ihn aber in uns gefunden, so werden wir ihm auch außer uns begegnen, denn Er ist derselbe in allen Seinen Werken und in all Seinem Thun.

Baumgarten sagt, daß wir das für eine Gottesoffenbarung halten werden, dem die in uns ruhende Gottesidee als Echo antwortet. Aber wenn wird sie antworten? Jesus sagt: Wer aus der Wahrheit ist, der höret meine Stimme. Aus der Wahrheit ist der, der sein besseres Selbst gefunden, der über sein Versunkensein in den Dienst des Vergänglichen Leid trägt und Sehnsucht empfindet nach dem höheren besseren Leben. Selig sind, die Heimweh haben, sie werden nach Hause kommen.

„Die sittlichen Wahrheiten sind die gewissesten," pflegte der sel. Professor Hülsmann gern zu sagen. Wir können in unserem Wahrnehmen, in unserem Erkennen und Denken irren und irren vielfach; unsere Würde, unser Sein hängt nicht von diesem Irren ab. Was uns aber als sittliche Forderung klar ist, das bezeugt sich uns als unverbrüchlich, als unsere Menschenwürde bestimmend. Die Resultate unseres Wahrnehmens und Denkens sind in stetem Fluß, jede neue Beobachtung und Entdeckung können sie ändern und umgestalten. Die ethischen Ideen haben vom Anfang der Tage gegolten; ihre Anwendung hängt wohl nach Umfang und bindender Kraft von der Bildung des sittlichen Geschmacks ab, ist danach sehr verschieden, sie selbst aber sind stets dieselben geblieben. Wohl können die durch eine geschickte Lüge bewiesene Klugheit, der durch sie erzielte Erfolg das Urteil über den Lügner bestimmen; aber nie hat die Lüge ehrenwert geheißen. Wenn nun die sittlichen Wahrheiten so gewisse sind, so müssen sie auch zu einer ihrer Würde entsprechenden Anerkennung gebracht werden können.

Auf dem verwitternden Fels siedeln sich Flechte und Moos an, und bald ist höheren Pflanzen der Boden bereitet. Will der Landmann das Moos auf seinen sauern Weiden vertreiben, braucht er nur das Wasser abzuleiten und den Boden für höhere Futterpflanzen geeignet zu machen. Bei unsern leiblichen Genüssen, beim Essen, Trinken, Rauchen u. dgl. finden wir, daß uns eine geringere Form nicht mehr anmutet, sobald wir eine höhere kennen gelernt haben. Wer mit Verständnis in die klassische Musik eingedrungen ist, begehrt keine

Salonmusik zu hören, ebensowenig wie ein Verehrer Goethes und Shakespeares an der heutigen Modebelletristik Geschmack findet. Unsere Erziehung beruht zum guten Teil auf dem Vertrauen auf die das Niedere verdrängende Macht des Höheren. Unermüdet setzen wir neben die unvollkommene Form der Buchstaben, Ziffern und Zeichnungen des Kindes die möglichst vollkommene, bringen gegen das unrein gesungene Intervall das reine zu Gehör, lassen das Kind die unbehaglichen Folgen seines unrechtmäßigen Thuns empfinden, damit es das rechtmäßige schätzen lerne. Weisen diese und viele andere Beispiele darauf hin, daß durch den Geschmack für das Höhere das Niedere ferngehalten werden kann, so wird das durchschlagendste Mittel, zu sittlicher Einsicht und Freiheit zu gelangen, das Thun sein. Wer nicht nur hier und da einmal, wo es leicht ist, der inneren Stimme gehorcht hat, sondern sich mit Verleugnung seines niederen Ich anhaltend treu in ihren Dienst stellte, wenn auch mit viel Unvollkommenheit, der wird schwerlich Lust haben, sich wieder in den niederen Dienst zu begeben. So verheißt auch Jesus Joh. 7, 16. 17: „Meine Lehre ist nicht mein, sondern dessen, der mich gesandt hat. So jemand will seinen Willen thun, wird er erkennen, was es mit der Lehre ist, ob sie von Gott ist, oder ob ich von mir selbst rede."

Sehr treffend sagt Dörpfeld: Das Band, wodurch der Schöpfer den Menschen mit sich, als der Quelle des Lebens, verbunden hat, so daß derselbe nicht von dieser Quelle bekommen kann, es sei denn, daß zuvor dieses Band zerrissen würde, oder mit andern Worten: das, wodurch der Mensch göttlichen Geschlechts wird und somit himmelhoch über der Tierwelt steht, das ist einzig und allein die ihm eingeschaffene Gewissensanlage, das moralische Sensorium.

Mag nun ein Mensch sich in eine spekulative Weltanschauung verirrt haben, welche in der Schöpfung keinen Schöpfer finden kann, erkennt er aber noch das Gewissen oder was dasselbe ist, die Moral an, so kennt er auch die Sünde; und kennt er die Sünde, so kennt er auch die Gewissensnot; und kennt er die Gewissensnot, so wird dieselbe ihn nicht ruhig bei seiner gottleeren Weltanschauung sitzen lassen; und wenn diese selige Unruhe einmal da ist, dann wird sie ihn auch bald die Denkfehler entdecken lassen, welche seine Spekulation auf den Irrweg gebracht haben; kurz, das Licht des Gewissens, das vom Urlicht stammt, wird ihn schließlich auch dahin führen, daß er das Urlicht selber sehen kann. Wo dagegen einer das eingeschaffene Gewissen principiell ableugnet, oder mit andern Worten, wo das moralische Licht in ihm Finsternis geworden, da mag man einem solchen die Denkfehler seiner theoretischen Spekulation noch so klar nachweisen, er wird nicht imstande sein, sie zu merken; kurz, hier ist alles theoretische Demonstrieren vergebens; es sei denn, daß das Gewissen, dessen Anlage ja noch da ist, zuvor wieder wach werde." (Ges. Werke XI, S. XXX.)

„Wie nahe fällt doch der Glaube an den Erlöser zusammen mit der Erkenntnis der eigenen Sünde“ schrieb Friedr. Perthes um 1820.

Die verschiedenen Heilsthaten Gottes gehen alle auf dasselbe Ziel, und so werden wir nicht nur von der einen zur andern hingeführt, sie vermögen sich auch wesentlich einander zu unterstützen. Wenn ein Mensch unter frommer Eltern Zucht herangewachsen ist, wenn der Gedanke an Gott zu den ältesten gehört, zu denen seine Erinnerung zurückreicht, wenn er früh beten, nicht bloß Gebete sprechen gelernt, und in der Hingabe an seine Eltern als seinem besten Ich entsprechend zu leben sich gewöhnt, wenn er die bürgerlichen und kirchlichen Ordnungen, in die er sich hineingesetzt sieht, achten gelernt hat, so kommen seiner sittlichen Haltung von den verschiedensten Seiten Antriebe und Stützen. So lesen wir von Joseph, daß er die Versuchung in Potiphars Haus überwunden hat durch seine sittliche Gewöhnung, seine Dankbarkeit gegen seinen Herrn und die Furcht vor Gott. Die übereinstimmende christliche Erfahrung lehrt es, daß, wenn das Gesetz seine Zuchtmeisterstelle zu Christo hin ausgefüllt hat, in dem neuen Leben auch die sittliche Bestimmtheit eine neue Gestalt gewinnt, so daß der Apostel Paulus, der Römer 7 klagt: „Das Gute, das ich will, das thue ich nicht, sondern das Böse thue ich, das ich nicht will,“ nachher rühmt: Ich vermag alles durch den, der mich mächtig macht, Christus. Christus nimmt die Centralstelle in dem Heilsplane Gottes mit der Welt ein, und so ist es erklärlich, daß wir unsere Pflegebefohlenen nicht nur sobald als möglich mit den verschiedenen Heilsthaten Gottes bekannt zu machen, sondern sie auch gleich zu Christo zu führen suchen. Es fragt sich aber, ob dies auch richtig ist.

Schon der an sich richtige Satz, daß die biblische Geschichte das Anschauungsgebiet für die religiöse Unterweisung ist, hat zu einem bedenklichen Aberglauben geführt, indem man in der Praxis vergißt, daß doch auch das Anschauenkönnen seine Voraussetzungen hat. Es ist ein ander Ding, durch das Wort von dem Leben und Thun anderer zu hören, und sie leibhaftig leben und handeln sehen. Es haben vor 1860 Jahren viele den Schönsten der Menschenkinder gesehen und haben ihren besten und treusten Freund nicht erkannt. Kann auch das Hören des besten Worts nur annähernd das leisten, was das Sehen des wirklichen Lebens zu leisten vermag? Es giebt wohl wenige Christen, deren religiöses Leben nicht durch persönliche Anregung anderer erwachsen wäre. Bei unserem trefflichen Direktor Zahn war diese Anregung von seinem Bruder, dem späteren Giebichensteiner Superintendenten, ausgegangen; dieser hatte von G. H. Schubert, dieser wieder von dem Nürnberger Rosenbäcker Burger und andern Leuten der Bengelschen Schule empfangen. Als Schubert seinem Freunde, dem Philosophen Schelling, von der neu gewonnenen Beziehung zu dem originalen Rosenbäcker schrieb, erwiderte dieser: „Burgern kenne ich nicht, aber daß er ein Freund Hahns gewesen, sagt mir genug. Ich habe diesen großen Mann noch

als kleiner Knabe mit geheimer, unverstandener Ehrfurcht gesehen; und sonderbar genug, mein erstes Gedicht, deren ich in meinem Leben wenige gemacht, war auf seinen Tod. Nie werde ich seinen Anblick vergessen." Wer wird hierbei nicht an die wunderbare Macht der Persönlichkeit denken und an die Worte, die Jesus an dem Laubhüttenfeste in Jerusalem sprach: Wer an mich glaubet, von dessen Leibe werden Ströme lebendigen Wassers fließen? (Joh. 7, 38.)

Wenn unsere Schüler, wie es leider vielfach der Fall ist, niemals eine wahrhaft religiöse Lebensführung gesehen haben, was kann dann der biblische Geschichtsunterricht bei ihnen wirken? Wohl können sie während des Unterrichts öfter sich zu dem Urteil angeregt fühlen: der oder jener hat gut oder nicht gut gehandelt, aber gleich nach den Schulstunden stürmt das niedere Leben wieder auf sie ein und zieht sie in seine Kreise. Woher soll ihnen der Anstoß kommen, es auch einmal zu versuchen mit dem Thun dessen, was sie im Religionsunterricht wenigstens in etwa als gut erkannt hatten? Der Philosoph Fichte kam durch die Erwägung des übeln Einflusses, den die Gesellschaft auf die Jugend ausübt, zu dem Gedanken, die zu erziehende Jugend müsse ganz diesem Einflusse entzogen werden. Man hat ihm mit Recht erwidert, daß in seiner Jugendgesellschaft andere nicht minder gefährliche Einflüsse sich würden geltend machen. Soviel ist aber gewiß: Soll die religiöse Unterweisung Erfolg haben, so muß der Zögling unter Verhältnissen leben, die es ihm nahe legen, es mit der erkannten Wahrheit zu versuchen. Hätten wir wirkliche Schulgemeinden, Schulen mit höchstens vier Klassen, bestände eine innige Beziehung zwischen den verschiedenen Erziehungsfaktoren, zwischen Schule, Haus, Gemeinde und Kirche, hätten wir weiter eine öffentliche Erziehung, so ließen sich für jedes Kind die geforderten Verhältnisse schaffen. Gott baut seine Gemeinde durch gliedliche Handreichung. Bei den jetzigen unglücklichen Schulverhältnissen, wie sie namentlich in den Großstädten Mode geworden, ist es eigentlich selbstverständlich, daß nicht nur der Religionsunterricht der Schule in den meisten Fällen resultatlos bleibt, sondern auch die Pfarrer froh sein können, wenn ihre Schüler die mit der Konfirmation gewonnene Freiheit nicht schon am Konfirmationstage zu allerhand übeln Ausschreitungen benutzen.

Für die Kinder, die vom Elternhause ein religiöses Interesse mitbringen, mag des religiösen Memorierstoffes, quantitativ besehen, nicht zu viel sein. Was muß aber die Forderung, zu memorieren, bei denen wirken, die kein Interesse haben, die gar durch abfällige und feindselige Bemerkungen der Eltern in eine recht üble Stellung zu dem religiösen Lernstoffe und dem ihn fordernden Lehrer gebracht werden? Wie es verkehrt ist, daß der Lehrplan der Schule sich nicht nach dem in der Gemeinde vorhandenen Interessenkreise richtet, so ist es besonders verkehrt, daß in religiös indifferenten oder gar unreligiösen Gemeinden derselbe Religions-Lehrplan gilt, wie in denen, wo sich ein reges religiöses Leben

findet. Könnten nicht in gewissen Fällen Entfremdung und Widerwille in demselben Verhältnis wachsen, wie die Anforderungen an den Lernfleiß des Kindes steigen? Die oft ausgesprochene Hoffnung, daß das Gelernte schon in der Zukunft seinen Wert erweisen werde, ist doch eine sehr fragliche.

Daß wir meinen, ein Kind müsse bis zu seiner Konfirmation die gesamte Heilslehre kennen gelernt haben, ist nur ein Zeichen unseres Unglaubens. Wohl sollte man das Kind in sämtliche Heilsthaten einführen, sich aber dabei mit dem begnügen, was auch wirklich der kindlichen Entwicklung entspricht. Solange gesundes Leben da ist, ist auch Wachstum da; an Mitteln, auch die neu erwachsenden religiösen Bedürfnisse zu befriedigen, läßt Gott es auch nach den Schuljahren nicht fehlen. Dieser Unglaube ist eng mit zwei Modeirrtümern unserer Zeit verwachsen. Erstens thut man gerade, als ob wir im Reiche Gottes jetzt in einem Interregnum lebten. Es ist gewiß, daß Jesus von Gott zum Mittler gesetzt, daß die Zeit seines Erdenlebens für sein Amt von entscheidender Bedeutung ist und daß er wiederkommen wird, ein herrliches Reich aufzurichten. Daß wir darum dem Bericht der Apostel über Jesu Leben eine ganz besondere Aufmerksamkeit widmen, ist ganz in der Ordnung; es ist aber nicht recht, wenn wir nur in die Vergangenheit und allenfalls etwas in die Zukunft schauen, wenn wir religiös unterweisen wollen. Hat Jesus nicht auch gesagt: Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden? Siehe, ich bin bei euch alle Tage bis an der Welt Ende? Wo zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen?

Der zweite Irrtum ist der, daß man geglaubt hat, an die Stelle der fortgehenden Heilsthaten Gottes eine Heilslehre setzen zu können. Nach Luthers Plan sollte der Katechismus ein kurzer Inbegriff der ganzen heiligen Schrift sein, daraus ein Christ lernen könne, was ihm zu seiner Seligkeit zu wissen nützlich und dienlich sei. Nun beurteile man einmal die Katechismen und andern Lehrbücher unserer Zeit nach diesem richtigen Plan! Ist es nicht, als ob das Seelenheil nicht mehr von den Heilsthatsachen und deren Aneignung, sondern von Meinungen über sie, über Gott und Christum bedingt sei? Das Wort: „Das Christentum ist durchaus praktischer Natur" stammt wohl von dem großen Schüler Bengels, von Oetinger. In seiner 1765 lat. erschienenen „Theologie, zurückgeführt auf die Idee vom Leben" hat Oetinger gezeigt, wieviel an den göttlichen Heilsthaten zu sehen ist. Er rühmt die Theologie der Apostel als leicht und angenehm, klagt aber, daß in späteren Jahrhunderten, besonders in seiner Zeit, die Abstraktionen und dunkeln Redeweisen überhand genommen, daß man von der Einfalt der ersten Zeit zu metaphorischen Redensarten und zu endlosen Subtilitäten gekommen sei. Nachdem er darauf hingewiesen, wie der damalige lutherische Lehrbegriff von Rücksichten auf die letzten Streitigkeiten mit Rom wimmele, sagt er: „Man hat Einteilungen ersonnen, welche der Einfalt

der heiligen Schrift ganz fremd sind. Auch wird die Einteilung des Wortes in Gesetz und Evangelium unter ganz anderen Bedingungen erfaßt, als ehedem, und so seufzen wir nunmehr unter Ladungen und Lasten von Philosophemen, Formeln, Abstraktionen und Präcisionen." (Ausgabe von Hamberger, S. 292.)

Ich habe mir den nach der Fassung der rheinischen Provinzialsynode herausgegebenen „Evangelischen Katechismus" (Elberfelder Unionskatechismus) noch einmal wieder auf Nützliches und Überflüssiges hin angesehen und bin der Überzeugung, daß das Buch nur gewinnen würde, wenn alles, was es außer dem kleinen lutherischen Katechismus und einigen erbaulich gehaltenen Fragen aus dem Heidelberger hat, aus demselben ausgeschieden würde. Der Unionskatechismus ist noch bescheiden; andere wissen auch über die Eigenschaften Gottes, über die Stufen der Heilsordnung sehr Eingehendes zu lehren; von diesen möchte kaum $^1/_{10}$ ihres Inhalts praktisch sein.

Dies Hervorkehren der Lehrmeinungen hat nicht nur den Schaden, daß es den Blick von der Hauptsache, den göttlichen Heilsthaten und ihrer Aneignung, ablenkt; wie diese Lehren vielfach aus dem Streit, berechtigtem und unberechtigtem, geboren sind, so führen sie auch wieder zu Streit und Trennung. Man denke nur an die Folgen, die die Hervorkehrung der Lehre von der Prädestination, der Taufe, der Gnade in manchen Gegenden gehabt haben. Die über das Thatsächliche hinausgehende Lehre von der Trinität, der Person Christi, der Erlösung, hat schon manchen abgehalten, sich um die in Christo geschehene Erlösung überhaupt zu bekümmern.

Als vor vierzig Jahren lebhaft über den Gebrauch der biblischen Bilder verhandelt wurde, sagte der sel. Professor Hülsmann, es sei ja sehr schön, wenn die Kinder die einzelne biblische Geschichte recht deutlich wie vor ihren Augen sich abwickeln sähen, sie müßten aber bei allem Religiösen stets den Eindruck des höheren Geschehens haben und behalten. Ich meine, wenn man diesen Eindruck nicht verwischen will, muß man sich ebenso wie vor der Verlegung in das Sichtbare auch vor der in das Gebiet des Begreifbaren hüten. Je höher mir Gott und Christus stehen, je wertvoller mir die religiösen Erfahrungen sind, je weniger werde ich mich geneigt und fähig fühlen, das Geglaubte und Erlebte verständig oder gar begrifflich zu fixieren. Zudem erhebt Kant mahnend den Finger und sagt, daß Gott und göttliche Dinge weder für unser sinnliches Erkenntnisvermögen, noch für unsern Verstand erreichbar sind. —

Aus dem hier Ausgeführten ergeben sich für mich folgende fünf Anforderungen, die ich Ihnen noch vorlegen und kurz weiter begründen möchte.

Die erste betrifft die Schulorganisation. Wie vorhin schon gesagt wurde, sind im Interesse der religiösen Erziehung organisierte Schulgemeinden und kleine Schulsysteme erforderlich. Wir können die Orte unseres Regierungsbezirks in zwei Gruppen teilen, in solche, in welchen die altangesessene Bevölkerung so

vorwiegt, daß die Ortssitte in ihr einen festen Halt hat, und in solche, in denen die fluktuierende Bevölkerung so stark und wirtschaftlich bedeutsam vertreten ist, daß von einer schützenden Ortssitte nicht wohl mehr die Rede sein kann. Haben in den Orten der ersten Gruppe die organisierten Schulgemeinden und kleinen Systeme ihre unerläßliche Bedeutung, so noch mehr in denen der zweiten. Welches diese Bedeutung ist, brauche ich nach Dörpfelds Arbeiten nicht mehr zu erörtern, erinnern möchte ich noch an eine Seite derselben, die die älteren Gemeindeglieder und die Lehrer angeht. Man kann einem Menschen keinen besseren Dienst erweisen, als indem man ihm Gelegenheit giebt, Gutes zu thun. Nun hat man sich vielfach bemüht, Aufgaben ausfindig zu machen, die auch die Verkommenen als solche anerkennen müssen und durch deren Verfolgung das sittliche Interesse in ihnen wieder wachgerufen, gestärkt und gemehrt werden könnte. Diese Aufgabe bietet sich in der Sorge für ihre Kinder. Die Eltern sind selten, die nicht die liebende Fürsorge für ihre Kinder dankbar anerkennen, und die nicht dem Rufe, mitzuhelfen an der Erziehung ihrer und anderer Kinder, Folge leisten. Wenn es anders scheint, so liegt dies daran, daß sie schwer zu bewegen sind, Wohlwollen für ihre Kinder bei andern, namentlich höher gestellten, anzuerkennen und daß sie eben nur helfen können in ihrer Weise.

Hätten wir eine öffentliche Erziehung, so wären bald tausend Dinge nicht mehr möglich, gegen die man jetzt durch Gesetze und sonstwie ankämpft, nur vielfach vergeblich, weil der Thäter nach dem jetzigen Stand der Dinge sich ihrer nicht mehr schämen zu brauchen glaubt. Wo ist die öffentliche Stimme, die die Verführung der Jugend zu Näscherei und Trunk, die das Saufen und nächtliche Umherschwärmen, das Feilhalten von schlechten Büchern und Bildern, die Schwindelreklame u. dgl. in gebührender Weise charakterisierte?

Die jungen Lehrer sind auch Menschen, und wie alle anderen schwache Menschen, in denen das Bessere des Schutzes und der Pflege bedarf. Was wäre es für sie wert, wenn sie nicht bloß in den Schulstunden ihr Pensum leisten müßten, sondern sich auch verpflichtet wüßten, außer der Schulzeit für die Gesundheit des Volkslebens durch das eigene Beispiel und durch frisches Eintreten für eine sittliche Gestaltung des öffentlichen Lebens nach besten Kräften einzutreten, wenn sie sich dem stillen Bunde der besten in der Gemeinde einverleibt sähen, und wenn sie so nehmend und gebend hineinwüchsen in eine ideale Erfassung ihres hohen Berufes! Es hat mich oft mit tiefem Schmerz erfüllt, wenn ich erfahren mußte, wie viele ehemalige Schüler, und namentlich in den großen Städten, das Gegenteil von dem geworden sind, zu dem sie einst in ihren Schuljahren Hoffnung gaben. Wenn uns der Gedanke an die heranwachsende Jugend allein nicht veranlassen kann, mit Ernst nach Gewinnung von wohlorganisierten Schulgemeinden und kleinen Schulsystemen zu streben, so sollte

es der Gedanke an die Bedeutung desselben für die Erwachsenen in unserem Volk und besonders auch für unseren Stand thun.

Die zweite Anforderung gilt der Stoffauswahl für den Religionsunterricht. Es versteht sich nach dem vorhin Ausgeführten von selbst, daß sich der Schulunterricht auf die Heilsthatsachen und auf das aus ihnen, was dem kindlichen Verständnis entspricht, zu beschränken hat. Aber auch dann ist die Auswahl noch groß. Um nun das Richtige treffen zu können, muß zunächst untersucht werden, was in dem Interessentenkreise lebt. Der alte Direktor Zahn hat schon vor sechzig Jahren dargelegt, wie Kirche, Schule und Haus mit vereinten Kräften an der religiösen Jugenderziehung arbeiten könnten. In seinem Bibelkalender hat er für die Hausandacht nach dem Gang des Kirchenjahres für jeden Tag einen geschichtlichen Bibelabschnitt, daneben auch ein anschließendes Stück aus den Lehrschriften u. s. w. ausgewählt; aus demselben Gebiet nimmt dann die Schule ihre Historien, Bibellesestücke, Sprüche und Liederverse. Wenn dann der Pfarrer in seiner Predigt und bei seinen Hausbesuchen diesen Gedankenkreis pflege, könne man mit Recht sagen, daß in solcher Gemeinde das Wort Gottes reichlich wohne. Es scheint, daß dieses Zahnsche Ideal seiner Verwirklichung immer ferner gerückt werde; aber Rücksicht nehmen auf das, was in der Gemeinde lebt, kann die Schule noch immer, und sie muß es, wenn ihr Unterricht rechten Erfolg haben soll.

Die Bestimmung des volkstümlichen Interessenkreises ist keine ganz leichte Arbeit. Ein Thüringer Pfarrer, der zehn Jahre in einer und zwanzig Jahre in einer zweiten Bauerngemeinde thätig gewesen war, hat ein sehr interessantes Buch „Zur bäuerlichen Glaubens- und Sittenlehre" geschrieben (Gotha, Schloeßmann). In der Einleitnng erwähnt er eines Gesprächs mit einem befreundeten Arzte. Dieser sagte: Ihr Geistlichen habt doch die Bauern immer nur im Sonntagsrocke vor euch, auch wenn ihr am Werkeltag mit ihnen sprecht; in ihrer „natürlichen Grausamkeit", geben sie sich doch einzig allein uns Ärzten? Der Pfarrer sagt, er hätte dem Arzte mit Fug erwidern können, habe es auch vielleicht gethan: „Ob die Leute die verordnete Arznei zum Fenster hinausgießen, verbotene Speise essen, und ob sie nebenher auch noch andere Ärzte und Mittel gebrauchen, das wird dem Doktor nicht auf die Nase gebunden, vor dem Pfarrer macht man kein Hehl daraus." Aber wenn der Bauer vor dem Geistlichen seine medizinischen Ketzereien und Sünden eher bekennt als vor dem Arzte, so ändert das doch nicht das geringste daran, daß er dem Arzte ganz unverhohlen Ansichten und Grundsätze zum besten giebt, die er dem Pfarrer niemals offeriert. Es gehört für den Geistlichen eine lange Reihe von Jahren, eine nur durch herzliche Liebe und rückhaltlose Hingabe an die Gemeinde und die Einzelnen zu erreichende Vertraulichkeit und Vertrautheit mit den Bauern, ein sehr sorgfältiges Aufmerken und eine nicht geringe Gabe der Auffassung, Vergleichung und Schluß-

folgerung dazu, wenn er die eigentümlich bäuerliche Denk- und Sinnesart auch nur im wesentlichen richtig verstehen und gerecht würdigen soll."

Ist es auf dem Lande schwer, bei dem zugeknöpften, zu Mißtrauen geneigten und an der Tradition hängenden Wesen des Bauern ein richtiges Bild des wirklichen Interessenkreises zu gewinnen, so erschwert dies in der Stadt, wo man sich offener ausspricht, die Parteiphrase. Wieviel wird da ohne rechte innere Beteiligung gesagt und gethan, nur weil es zum guten Ton in dem Kreise gehört, dem man sich glaubt zuzählen zu müssen.

Die Erforschung des volkstümlichen Interessenkreises, namentlich auch des religiösen, wäre eine sehr lohnende Aufgabe für unsere Gruppenkonferenzen. Es war bezeichnend, daß der 1853 gegründete viel versprechende Evang. Schulverein das erste Jahrzehnt seines Bestehens wesentlich der Erforschung der deutschen Art gewidmet hat.[1])

Die dritte Anforderung betrifft die Behandlung des ausgewählten Stoffes. Ich könnte es damit genug sein lassen, Sie auf die trefflichen Arbeiten Dörpfelds zu verweisen, will aber doch noch eine Frage ihrer Erwägung besonders empfehlen: Wie ist der Eigenart des Religionsunterrichts in seiner äußeren Behandlung ein Genüge zu thun?

Es ist schon vorhin darauf hingewiesen worden, daß es in all den Fällen, wo durch den Einfluß des Hauses in den Kindern bereits eine Gleichgültigkeit oder gar Abneigung oder Feindseligkeit gegen religiöse Dinge ist erzeugt worden, ein mißlich Ding ist, in Sachen des Religionsunterrichts besondere Anforderungen an den Fleiß der Kinder zu stellen, indem mit dem ausgeübten Drucke in demselben Maße die böse Stimmung gegen die Sache wachsen wird.

Es sollte aber überhaupt der Religionslehrer stets vor Augen haben, daß er ein Evangelium, eine Freudenbotschaft, zu verkünden hat, auch für die, die nicht danach suchen, daß er als Vertreter eines Herrn dasteht, der Mitleid hat mit den Mühseligen und Beladenen, der die Verirrten heimbringen will, und nicht gekommen ist, Lasten aufzulegen, sondern abzunehmen. Schon diese Erwägung läßt es fraglich erscheinen, ob überhaupt im Religionsunterricht ein Druck auf den Lernfleiß am Platze ist.

Rechnen, Geographie, Natur- und Sprachkunde fordern in erster Linie ein Wissen. Der ist ein guter Rechner, der mit der Zahl und ihren Beziehungen bekannt ist, der vertraut ist mit den verschiedenen Operationen und ihrer Anwendung. In der Religion tritt die Gesinnung, das Leben und Thun, so in den Vordergrund, daß das Wissen ohne allen rechten Inhalt und Wert ist, wenn es nicht in der rechten Gesinnung erfaßt wird. Jesus sagt zu Nikodemus: „Wenn einer nicht von obenher geboren wird, kann er das Reich Gottes nicht

[1]) Vgl. Th. v. Thrämer. Des deutschen Volkes Art im Gegensatze zu romanischer und slavischer Volkstümlichkeit. Leipzig 1858, Dörffling & Franke.

Digitized by Google

sehen" (Joh. 3, 3). Und Paulus erklärt 1. Kor. 2, 14: „Ein seelischer Mensch nimmt nicht an, was vom Geiste Gottes ist, es ist ihm Thorheit, er vermag es nicht zu verstehen, weil es geistlich ergründet werden will. Der geistliche Mensch aber ergründet alles." Nun können wir zwar dem Kinde zu der rechten Gesinnung nicht verhelfen; das kann nur Gott; viel aber können wir zur Verwirrung beitragen, und das thun wir, wenn wir das sogenannte religiöse Wissen, welches besser geschichtliches und sprachliches heißen sollte, mit der Religion verwechseln. Das beste in Bezug auf die religiöse Unterweisung wird nicht aus dem eigentlichen Unterricht, sondern aus dem Verkehr kommen müssen.

Die vierte Anforderung geht auf den Schutz des religiösen Lebens gegen die Gefahren, die aus den ihm feindlichen Weltanschauungen herkommen, auf die Apologetik.

Es ist Christenpflicht, daß ein jeder diene mit der Gabe, die er empfangen hat; so ist es Pflicht der Apologeten, daß sie gegen die Zeitirrtümer ihre Stimme erheben und Abwehr schaffen, wo die minder gerüsteten Brüder Gefahr leiden könnten. Es will mir scheinen, als habe die Apologetik dem Darwinismus gegenüber nicht auf der Warte gestanden; sonst wären die daher stammenden Theorien nicht bis in die Ethik und Theologie hinein, überhaupt nicht soweit vorgedrungen. Im allgemeinen kann man nur wünschen, es möge die Apologetik vorsichtig, pädagogisch angewandt werden.

Quieta non movere, riet kürzlich Bismarck, was nicht beunruhigt ist, soll man nicht beunruhigen. Wer da meint, alle möglichen Einwände gegen die christlichen Wahrheiten, die einmal an den Zögling herantreten können, besprechen zu müssen, damit dieser gegen sie gewappnet sei, der beweist damit nur seinen Unglauben. Läßt denn Gott den, der eines besonderen Schutzes bedarf, ihn nicht auch finden?

Dazu kann der unzeitige Apologet leicht das Gegenteil dessen bewirken, was er bewirken will. Es ist nicht bloß das Interesse der Wissenschaft, daß kein Gott sei, es ist auch das Interesse dessen, der der göttlichen Stimme in sich nicht hat Gehör schenken wollen. Wie leicht kann es dem Apologeten geschehen, daß der gegen Gott Interessierte nur neue Gründe hört gegen Gott, von Bundesgenossen erfährt, von denen er bisher noch gar nicht wußte?

Sehr oft treibt die Ungeduld zu allerlei thörichtem Thun. Statt sich zu freuen, wenn einer einmal in einem Stück der Wahrheit konsequent die Ehre giebt und stille zu hoffen, daß er nun auch weiter kommen werde, glaubt man treiben zu müssen. Wie man es für nötig hält, die Kinder möglichst früh mit dem ganzen Heilsplan Gottes bekannt zu machen, so wird auch nur der als Christ anerkannt, der sich gläubig zu diesem Ganzen bekennt. Das ist ein verwirrendes, schädliches Thun. Mancher hält an diesem und jenem Irrtum fest, bloß weil er nach seiner Entwicklung noch nicht an den Punkt gekommen ist, wo

der Irrtum von selbst abfallen muß. Reißt man aber zu früh daran, so hindert man nicht nur das Abfallen, sondern auch die Gesamtentwicklung. Auch das religiöse Wachsen will seine Zeit haben.

Vor allem sollte der Apologet bedenken, daß bei den Versuchungen, in die die materialistische, pantheistische ꝛc. Weltanschauung den religiös gesinnten Menschen bringen, die Gefahr nicht in der Kraft der gegnerischen Gründe, sondern in der aus der eigensten Lebensführung geborenen Glaubensschwäche liegt. Der Versuch, die sämtlichen Lebewesen in stetig aufsteigender Ordnung bis zum vollkommensten hin aufzufassen, das Höhere aus dem Niederen hervorgehend und unter den Gleichen das am zweckmäßigsten Organisierte als Stammhalter übrigbleibend, gewährt eine glänzende Naturauffassung. Wenn nun nach dieser Naturauffassung die schönsten und kunstvollsten Gebilde, wie die Rose, die Bienenzelle, das menschliche Auge, die Hand, durch mechanische Gesetze, also durch blinde Natur und nicht nach einem Plane des größten Künstlers entstanden sein sollen, so kann man das aus dem Interesse der Wissenschaft begreifen; für den aber, der das Göttliche schon in seinem eigensten Wesen zu finden gewußt hat, bietet diese Theorie eine Zumutung, die durchaus keine Anziehungskraft haben kann. Den Forscher kann die fortgehende Entdeckung von immer neuen Beweisen für das Walten einer Zweckmäßigkeit in dem Glauben stärken, daß es einmal gelingen werde, auch das All aus mechanischen Gesetzen zu erklären; für uns sind diese Entdeckungen nur neue Zeugnisse für die Künstlerschaft des großen Meisters. Wenn die Himmel dem Psalmisten, der doch nur ihrer Schönheit sich erfreuen und ihre Erhabenheit anstaunen konnte, die Ehre Gottes erzählten, sollten sie das nicht viel mehr thun dem, der nicht nur mehr zu sehen vermag, sondern auch noch allerlei weiß von diesen wunderbaren Körpern, von deren Wesen und Bewegung die Alten kaum eine Ahnung hatten?

Der sel. Professor Hülsmann hatte immer eine besondere Freude, wenn er einen wissenschaftlich hochstehenden Mann seinen Gottesglauben bekennen hörte. Er wußte, was da alles dem Glauben entgegenstand, und sah in dem Glauben des andern eine Bestätigung des eigenen Glaubens. Wir sind heute versammelt in der Stadt Fr. H. Jacobis, des Mannes, von dem seine Schwestern sagten: Mit seinem Kopfe war er ein Heide, mit dem Herzen ein Christ. Lassen Sie uns von ihm auch das noch lernen, nicht vorschnell, sondern milde zu urteilen über die, die nicht oder noch nicht unseres Glaubens sind. Sie stehen vielleicht in Gottes Augen höher als wir und kämpfen einen Kampf, in dem wir längst erlegen wären.

Die fünfte Anforderung betrifft die Vor- und Fortbildung der Glieder unseres Standes.

Unter den verschiedenen Stücken, die bei der religiösen Ausbildung unserer Jugend in Betracht kommen, steht sicher die Lehrerpersönlichkeit in erster Reihe.

Was die charaktervolle Persönlichkeit für ihre Umgebung bedeutet, was sie zu wirken vermag, dafür lassen sich überall beredte Beispiele auffinden; ich will nur an Pestalozzi, Zahn, Hülsmann, Dörpfeld erinnern. Es ist darum mit Recht immer auf die religiöse Vorbildung der Lehrer besonderes Gewicht gelegt worden.

Die Seminaristen sind 17—21jährige junge Leute; sie entsprechen nach Alter und geistiger Entwicklung den Schülern der Oberklassen unserer höheren Schulen; sie haben unmittelbar vor sich ein Amt, das nach Charakter und fachmännischer Tüchtigkeit hohe Anforderungen an sie stellt, Anforderungen, für die sich zu bereiten sie noch Jahre haben sollten. Darin liegt ein Widerspruch. Wie ist über denselben hinwegzukommen?

Während man in der Vorbildung der Pastoren alles von der freien Entwicklung erwartet, hat man die Lehrer um so ernstlicher in fast klösterliche Klausur genommen, je ernster man es mit der religiösen Vorbildung nahm. Man denke nur an die erste Zeit der Regulative. Ein russischer Professor erzählte mir einst von der sorgfältigen Überwachung, die die dortigen Studenten in Bezug auf Besuch der Kollegien, Benutzung derselben ꝛc. erfahren, dann aber auch von den geisttötenden Folgen. Auf meine Frage, warum man denn nicht größere Freiheit gewähre, erwiderte er: „Ja, Sie in Deutschland dürfen ihre Leute riskieren, Sie können ruhig auch 25 Prozent verlieren; wir haben keine zu verlieren, wir müssen die zum Studium Vorbereiteten sorgfältig hüten.“ Wie sehr die akademische Freiheit manchem den Weg ins Pfarramt erschwert hat, so wird doch unsere Kirche schwerlich auf die freie Entwicklung ihrer Diener verzichten wollen, noch einen bequemeren, geschützten Weg ins Pfarramt zweckmäßiger finden.

Nun sind unsere Seminaristen nach Alter und Entwicklung nicht den Studenten, sondern den Schülern der Oberklassen zu vergleichen, damit ist der Vergleich mit der Universität schon ausgeschlossen. Unerläßlich aber erscheinen mir die Bedingungen einer freien Entwicklung.

Die alten Regulative erwarteten von dem Seminar-Religionsunterricht, daß es ihm nicht nur möglich sein werde, in den Zöglingen eine für den Beruf ausreichende und bestimmte Erkenntnis des Wortes, der Lehre und des Lebens der evangelisch-christlichen Kirche zu gründen, sondern er werde auch auf diesem Grunde ein gottesfürchtiges Leben der Zöglinge anbahnen können, das den Erziehungsgang Gottes von der Erkenntnis der Sünde bis zur Rechtfertigung durch den Glauben, der in der Liebe thätig ist, jeden Einzelnen an sich erfahren und in sich nachleben läßt. Dann heißt es: „Dazu gehört, daß sich das ganze Leben im Seminar unter die Zucht des Wortes und Geistes stellt, daß aus der Fülle der Gnadenmittel von Lehrern und Schülern fleißig und treu geschöpft, im ganzen eine evangelisch-christliche Lebensgemeinschaft dargestellt wird.“ (Die drei preuß. Regulative. S. 24.)

Es steht mit diesen Forderungen, wie mit der an den Religionsunterricht

der Volksschule, daß die Schüler die biblische Geschichte an und in sich erleben sollen; es sind Ideale und gewiß wert, daß man ihnen zustrebe; gefährlich aber ist, sie zur Grundlage von Lebensordnungen zu machen auch für die, die ihnen auch im besten Falle nur äußerlich entsprechen können. Es giebt kindlich fromme Gemüter, die sich auch in der peinlichsten Hausordnung wohl fühlen, die freudig ihr religiöses Wissen mit Aufbietung aller Kraft mehren, die das zu ihrem Glauben nicht Passende abweisen und vor ernsten Widersprüchen gegen Glaubenswahrheiten sich entsetzen. Für sie mochte die regulativische Seminarordnung als passender Weg ins Lehramt erscheinen; den weitaus meisten Seminaristen mutet die jetzige Ordnung noch zu viel zu. Die Hausordnung beengt sie; ihr religiöses Interesse reicht nicht so weit, daß der im Blick auf das künftige Amt zur Behandlung kommende reiche religiöse Stoff nicht einen unbehaglichen Druck auf sie ausübte. Wohl sucht man den thatsächlichen Verhältnissen dadurch Rechnung zu tragen, daß man sich mit einer legalen Haltung der Zöglinge begnügt und die innere Aneignung des pflichtmäßig gelernten Stoffes von der späteren Lebenserfahrung erhofft. Das kann dem Widerspruch die Schärfe nehmen; aber selbst, wenn es dem Religionslehrer gelingt, durch den Einfluß seiner Persönlichkeit und geistvolle Behandlung des Unterrichts diesen interessant zu machen, so wird doch daran nichts geändert, daß die Seminaristen das Verständnis des größten Teils des religiösen Stoffes antizipieren müssen. Was das bei Stoffen, wie die erste Frage des Heidelberger Katechismus, Luthers Erklärung des Glaubensbekenntnisses, bedeutet, kann jeder leicht ermessen. Die Seminaristen schweben in fortwährender Gefahr, zu scheinen, was sie nicht sind, und zu geben, was sie nicht haben.

Wer nur in etwa mit unseren Seminarverhältnissen bekannt ist, der weiß, daß schwerlich irgendwo höhere Anforderungen an Hingebung und Arbeitskraft gestellt werden, als bei den Seminarlehrern. Aber es wird ihnen Unmögliches zugemutet. Wie die Vorbildung der Lehrer gestaltet werden sollte, darüber ist oft verhandelt worden; hier möchte ich nur auf vier Punkte in betreff unserer Frage hindeuten.

Erstens sollte man den Seminaristen größere Freiheit der Bewegung geben. Dem künftigen Beruf könnte dadurch Rechnung getragen werden, daß die sittlichen Forderungen, die an die Lebensführung eines wohlerzogenen Jünglings ihres Alters gestellt werden dürfen, mit größter Bestimmtheit an die Seminaristen gestellt würden. Wer ihnen nicht zu genügen vermag, mag sich einen andern Beruf wählen.

Zweitens sollte der religiösen Bildung der jungen Leute nicht bloß im Religionsunterrichte, sondern überhaupt eine besondere Sorgfalt zugewendet werden.

An 18—21jährige junge Leute tritt heutzutage im Verkehr und in der Litteratur manches Versuchliche heran, was um so übler wirken kann, je weniger

sie den eigenen innern Widerstreit überwunden haben. Wenn es nun auch keineswegs dankenswert ist, wenn ihnen so leicht über Schwierigkeiten hinweggeholfen wird, so ist es doch sehr wertvoll, wenn sie Anleitung erhalten, wie darüber wegzukommen ist und wie sie zu einer einheitlichen Weltanschauung kommen können. Es empfiehlt sich gewiß nicht, wenn das Religiöse bei jeder Gelegenheit hereingezogen wird, was aber eine einheitliche Beeinflussung wert, das zeigt der Familieneinfluß, und was gelegentliche Bemerkungen wirken können, dafür hat wohl jeder Erfahrungsbeispiele. Ich denke immer mit Freuden an einen befreundeten Arzt, der ein geschätzter Mitarbeiter du Bois-Reymonds und ein sehr bedeutender Bienenkenner war. Wenn der von der Bienenzelle sprach, wurde er ob der darin angewandten eigenartig architektonischen Kunst immer warm und sagte: Allein die Bienenzelle ist mir Beweis genug, daß eine große Künstlerhand die Organismen ins Dasein ruft und daß sie nicht Produkte eines blinden Werdens sein können.

Drittens sollte der religiöse Lernstoff auf ein Mindestmaß reduziert werden. Die Schüler des Direktor Zahn werden ihm besonders zweierlei danken, daß er es verstand, sich im Unterricht auf ihren Standpunkt zu versetzen und sie so wirklich zu fördern, und daß er an seinem Unterrichte es ihnen unvergeßlich machte, daß der Bildungsertrag nicht von der Masse des Stoffes, sondern von der Art seiner Verarbeitung und Aneignung abhängt. Wie oft konnte er Woche für Woche die sieben Bitten behandeln und daran die Kunst der Vertiefung zeigen!

Wenn man es für nötig hält, daß die Lehrer ein reiches Wissen an religiösem Stoffe besitzen, so könnte man sie zweckmäßiger sich später darüber ausweisen lassen.

Viertens sollte in unserer Fortbildung die Religion mehr in den Vordergrund gestellt werden.

Als vor kurzem die Gesellschaft für ethische Kultur ins Leben trat, freute ich mich und dachte: Nun wird doch einmal klar gestellt werden, wie vieles schon besser gemacht werden kann, wenn wir nur der in uns allen redenden Stimme folgen wollen; dann wird auch klar werden, wo sie nicht mehr zu raten und zu helfen weiß. Es ist erstaunlich, wie viel Unklarheit über die Grundfragen des Lebens auch in unsern Kreisen herrscht, und wir thäten sehr gut, ihnen in unseren Specialkonferenzen eine ernste Aufmerksamkeit zu widmen.

Daß unsere Bibelkonferenzen nicht mehr in Aufnahme kommen, ist nur dadurch zu erklären, daß wir Fehler dabei machen. W. Herbst weist in seiner Biographie von Claudius darauf hin, daß sich dessen Interesse immer mehr auf das Religiöse konzentriert habe, so daß die letzten Bändchen seiner Werke fast nur religiöse Stoffe geboten hätten. Es ist naturgemäß, daß mit dem zunehmenden Alter sich das Interesse auf das Wichtigste konzentriert, ungesund

aber ist es, wenn mit dem Wachsen des religiösen Interesses die anderen Interessen schwinden. Nach dem Gleichnis vom Sauerteig soll das christliche Element wohl das gesamte Leben durchdringen, aber es nicht ärmer machen. Dem alten Zahn war trotz seiner Jahre nichts Menschliches fremd. Wenn wir weitherziger wären und in unseren Bibelkonferenzen dafür sorgten, daß jedes einschlägige Interesse seine Berücksichtigung fände, so würde es wohl schon besser mit ihnen gehen. Es werden aber auch wohl noch andere Fehler da sein.

Nach Goethes Wort ist die Frage: Glaube oder Unglaube? die die Welt bewegende und durch die ganze Weltgeschichte hindurchgehende. Es scheint, daß sie in unserer Zeit eine ganz besondere Bedeutung gewinnen soll, daß wir an einen Entwicklungspunkt gekommen sind, wo die Art ihrer Beantwortung für die Stellung der Völker, vielleicht sogar für ihr Sein entscheidend sein wird. Gott gebe, daß unsere Verhandlungen etwas dazu beitragen, daß wir geschickt werden, ein jeder in seinem Kreise an der Lösung der großen Frage in rechter Weise mitzuhelfen zu unserem Heil und zum Heil unseres Volkes!

Die Unruhe.

Studie aus dem Gebiete der pädagogischen Pathologie.

Von Arno Fuchs, Lehrer in Berlin.

(Schluß.)

II.

Es ist hingedeutet worden darauf, daß mit der zunehmenden Kultur die Ziele und Zwecke des einzelnen wachsen; folglich auch die Begehrungen.

Mit der Civilisation steigern sich aber auch die Leiden der Menschheit. Die Menschheit verliert an ihrem physischen Kraftfond. Die Thatsache des übergroßen physischen Kraftverbrauchs, des damit in Verbindung stehenden physischen und psychischen Zerfalls ist erwiesen.

Als allgemein verbreitete, mit gleichbleibender Zähigkeit und Ausdauer an jedem menschlichen Organismus nagende Krankheit, als unmittelbare, allgemein zu Tage tretende Folge obengenannter Thatsache gilt die gesteigerte Empfindlichkeit auf physischem und psychischem Gebiete oder Nervosität, von der Pelman[1]) sagt, daß sie täglich zunehme und heranwachse zu einer größern, unleidlicheren Plage, als es je eine der sieben ägyptischen gewesen.

Es ist in unsern Tagen genug über „Nervosität" geschrieben worden, daß eine ausführliche Behandlung derselben an diesem Platze nicht als angebracht erscheint.

---

[1]) Nervosität und Erziehung. Bonn 1888. VI. S. 2.

Die Nervosität ist ein Gespenst. Keiner kennt es genau, jeder haßt es, aber allen sitzt es im Nacken. Sie lastet wie ein Alp auf der civilisierten Menschheit, sie zehrt von dem Gesundheitsfond derselben, um endlich, wie im finanziellen Leben, mit dem Bankbruch der Scene ein Ende zu machen.[1]) Am bedauerlichsten dabei ist, daß dies nicht nur einen physio-psychologischen, sondern auch einen moralischen Bankerott bedeutet; denn bei dem größten Prozentsatze der Masse verbindet sich mit der Häufung der Zwecke und dem physischen Kraftverbrauche auch eine Abnahme des moralischen Kraftfonds. Durch die Mannigfaltigkeit der Zwecke, durch den geringen Überblick über die Strebungen, den Mangel an Zähigkeit in der Anstrebung eines ethischen Hauptzwecks wird der Rückschritt auf ethischem Gebiete angebahnt. Und wenn der moralische Kraftfond auch nicht gerade im Abnehmen begriffen, so erfährt er doch keine Zunahme; aber Stillstand ist auch Rückgang.

Die größere Inanspruchnahme der physischen und psychischen Kräfte des Menschen durch die verschiedenen Forderungen unseres Kulturstadiums hat eine Häufung von Reizen zur Voraussetzung. Je nach der Beschaffenheit des Organismus hat bei vielen Individuen das den Anreizungen folgende augenblickliche Verhalten in physischer und psychischer Beziehung pathologischen Charakter. In Hinsicht auf dieses Verhalten ist zwischen Leicht- und Schwer-Reizbaren zu unterscheiden, und zwar sowohl bezüglich des physischen als auch des psychischen Gebietes. Die leichte Reizbarkeit ist ein Symptom der Nervosität.

Die Ursache der leichten Reizbarkeit kann in körperlichem Leide liegen. Kranke, Krankgewesene, Krankwerdende, jahrelang an krankhaften organischen Abnormitäten Leidende sind zum größten Teile außerordentlich leicht reizbar. Die Ursache ist aber oft auch in psycho-physiologischen Abnormitäten zu suchen. Die Reizbaren aus dieser Ursache sind, wenn nicht geisteskranke, „psychopathisch minderwertige" Naturen. Mit diesem Ausdrucke faßt der Psychiater Dr. J. L. A. Koch alle die psychischen Regelwidrigkeiten zusammen, welche, angeboren oder erworben, den Menschen in seinem Personenleben beeinflussen, ihn zwar nicht als geisteskrank, aber doch auch nicht als im Vollbesitze geistiger Normalität und Leistungsfähigkeit stehend erscheinen lassen.[2]) Die psychopathische Minderwertigkeit ist entweder flüchtig oder andauernd. Letztere kann angeboren oder erworben sein und psychopathische Disposition oder psychopathische Belastung oder psychopathische Degeneration aufweisen.

Leichte Reizbarkeit hat oft Unruhe im Gefolge. Ist diese letztere zuerst auch nur psychischer Art, so überträgt sie sich doch bald auf das physische Gebiet.

---

[1]) Ebenda. S. 14. Vergl. auch die sehr beachtenswerte Schrift: Ufer, Nervosität und Mädchenerziehung in Schule und Haus. Wiesbaden.

[2]) Koch, Psychopathische Minderwertigkeiten. Ravensburg, Maier 1891—1893 I—III.

Bei den sämtlichen genannten psychopathischen Erscheinungen wird des öftern Unruhe als Folge der leichten Reizbarkeit beobachtet. Schreckhafte, Furchtsame, Ängstliche, Phantasten, Schwärmer, heiß aber nicht warm, leidenschaftlich, stürmisch, eifersüchtig Liebende, Verzückte, Wütende, für Momente Begeisterte; übertrieben Empfindsame, rücksichtslos Selbstsüchtige finden sich auf jedem Gebiete.[1])

Da hier nur psychopathische Minderwertigkeit an Kindern in Rücksicht zu ziehen ist, sei nur folgendes über die Unruheerscheinungen bei psychopathisch minderwertigen Kindern gesagt.

Die psychopathische Minderwertigkeit ist entweder angeboren oder erworben. Eine falsche Erziehung kann jene gefördert, diese hervorgerufen haben. Die Reizbarkeit ist symptomatisch. Das ihr folgende Begehren, Wollen und Thun ist zumeist jeder absolut richtigen Wertschätzung bar. Der Prozeß des Begehrens an sich bis zur That ist schneller, hastiger. Hindernisse werden mit Gewalt beseitigt oder genommen. Die Seele ist, zum Nachteil der ganzen physischen und psychischen Entwicklung, fast unausgesetzt im Affekt.

Die Reizbarkeit wird auf physischem und psychischem Gebiete beobachtet; die Individuen werden von den verschiedenen Reizen und Impulsen ungewöhnlich leicht und ungewöhnlich stark in Anspruch genommen.[2])

Es ist zwischen reizbar schwachen[3]) und reizbar starken Naturen zu unterscheiden. Diese Bezeichnungen beziehen sich auf das durch die erfolgten physischen oder psychischen Reizungen herausgeforderte Wollen und Thun. Reizbar schwache Naturen werden leicht gepackt, können aber selbst im guten Wollen und Thun nicht ausharren. Reizbar starke Naturen werden auch leicht infiziert, halten aber zähe fest, namentlich am absolut Falschen, Selbstnützigen ꝛc.

Treten wir den einzelnen Gruppen der Reizbaren näher.

1. Die physische Reizbarkeit.

a) Ein skrofulöser Knabe fühlt infolge einer Hautkrankheit einen beständigen Reiz an seinen Armen. Er reibt, nagt an der Haut, um natürlich den Reiz nur zu verstärken. Selbst ausdrückliche Einrede bringt ihn nicht von seiner Unruhe ab, sie wird im Gegenteil noch durch Weinen und Unwillen gesteigert. Ein seine sinnliche Genußsucht befriedigender Gegenstand vermag allein, die ihn belästigende Empfindung aus dem Bewußtsein zu verdrängen.

b) Ein Mädchen leidet an allgemein physischer Reizbarkeit, die sich am ganzen Körper, namentlich aber an Händen, Lippen und Nase bemerkbar macht.

---

[1]) Vergl. den sehr interessanten Aufsatz von K. Just, „Der Wechsel der Stimmung im Gemütsleben des Kindes" im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Päd. XXVI S. 201—210 (1894).

[2]) Vergl. Koch, Psychopath. Minderwertigkeiten.

[3]) Ebenda.

Die Finger, die Lippen sind in fortwährender Bewegung; erstere reiben, zupfen, berühren die Nase ꝛc. Da das Kind durchaus nicht sinnlicher Natur ist, vielmehr ein tiefes Gemüt besitzt, genügt ein Wort, eine Miene, um es zur Besinnung zu bringen; aber das Bewußtsein des Ungehörigen ist nicht konstant, nicht freisteigend.

c) Auch die einfachen Erscheinungen physischer Reizbarkeit, die zwar bei Normalen auch, bei pathologischen Naturen nur gesteigert auftreten, sind hier zu erwähnen, nämlich das Nichtablassenkönnen vom Rennen, Jagen, Springen, Stampfen. Sehen die betreffenden Individuen einen Kameraden rennen, so ist's ihnen unmöglich sich zurückzuhalten; wollen sie etwas erreichen, zu jemand gehen, eine Begehrung erfüllen, so können sie sich nicht dazu bändigen, daß sie langsam, ruhig, gemessen gehen; sie jagen, toben, rennen blind trotz wiederholten Verbots.

In diesen Fällen, wo es sich um physische Reizbarkeit handelt, wissen die Kinder, daß sie eine üble Angewohnheit haben, daß diese gemißbilligt wird; sie mißbilligen sie auch selber; aber im Augenblicke des Geschehens, wenn also die Reizung erfolgt, dann tritt entweder die eine Vorstellung des Unangenehmen oder Begehrlichen ins Bewußtsein, nur das eine Begehren, das Unangenehme oder Angenehme zu beseitigen, bezw. zu erlangen, m. a. W., dem Gefühle, das sich dem physischen Reize anschließt, zu folgen; oder die Unruhe wird hervorgerufen durch instinktive Bewegungen, die sich nicht der Autorität des Bewußtseins fügen, deren Bahnen ausgefahren, da fast nie eigne Initiative hemmend entgegentritt. Erst die Wahrnehmung der objektiven Kritik über das eigne Thun weckt die Selbstkontrolle, die jedoch nicht von langer Dauer.

2. Die psychische Reizbarkeit:

α) die allgemein psychische:

a) Ein Knabe kam in höchster Aufregung in besondere Erziehungspflege. In dieser Aufregung und auch noch später, in Zeiten besonders ungünstiger Disposition, beunruhigte ihn jede neue Wahrnehmung, die nicht sofort ihre Erklärung von selbst erkennen ließ oder selbst gab. Er stand wohl 100 m von zwei Schülerinnen entfernt und beobachtete, wie eine die andre im Scherze am Rock zupfte. „Warum thust du das?" schrie der Knabe laut weinend den Mädchen zu. „Ich will wissen, warum ihr das thut!" — Und dabei zitterte er am ganzen Körper und schlug mit den Händen gegen seine Brust. Auf dem Spaziergange sang sein Vordermann eine Melodie. „Warum singst du das? Du sollst das nicht singen! Warum singt der das immer! Ich will es wissen!" bemerkte unter größter psychischer und physischer Unruhe der Knabe.

b) Für einen andern Knaben giebt es wohl nichts aus dem Unterrichte, was bei ihm gnädige Aufnahme finden möchte. Jede geistige Operation wird

mit Unwillen empfangen, und nur einer geschickten Spekulation, das eigne Leben des Knaben, sein Thun — phantasiertes und wirkliches — mit dem zu perzipierenden Unterrichtsstoffe in Verbindung zu bringen, also durch interessante Gestaltung des Unterrichts, will es gelingen, freudiges Interesse zu wecken. Dennoch ist das Interesse nicht von Dauer, denn es haftet am Beiwerk und nur künstlich an der Sache. Sobald Gedächtnisübung verlangt wird, ist der alte Mißmut wieder vorhanden. In ungünstigen Perioden erfährt dieser Mißmut eine Steigerung. Die Unterrichtskunst ist dann total erfolglos. Zu der trüben Miene gesellen sich Gesichtsverzerrungen, unzweckmäßige Arm- und Beinbewegungen, endlich Weinen.

Bei der allgemein psychischen Reizbarkeit wird jedes Neue, das sich dem Bewußtsein nähert und in ihm durch intensive Aufmerksamkeit oder in der Reihe gewöhnlicher Ereignisse Apperzeption finden soll, mit Unbehagen aufgenommen. Dieses Unbehagen wird zur Unlust, die durch Unruhe praktisch wird.

β) Die Reizbarkeit des Intellekts und Gefühls.

a) „Wie tief ist das Meer? Kann man auf den Grund kommen? Giebt's im Meere auch wilde Tiere? Fressen die wilden Tiere auch die Taucher?" — So stürmt ein Knabe auf seinen Erzieher ein. Dieser beantwortet ihm eine Frage; doch die Folge ist, daß ein Fragenschwall über denselben Gegenstand dem Erzieher entgegenströmt. Dabei arbeitet der ganze Körper des Knaben, die Sprache ist stockend, stottrig, die Arme zucken, die Beine tragen den Körper in ständig tänzelnder Bewegung hin und her. — Ein andermal fragt er: „Wie teuer ist eine Uhr?" — Die Antwort ist: 20 M. — „Da kann ich mir für 200 M. zehn Uhren kaufen. Sind 20 Mark viel Geld? Wie viel hat diese Uhr gekostet? Hat sie auch Goldstücke gekostet? Ist an dieser Uhr auch Gold? Ist Messing ebenso teuer wie Gold? Warum ist Gold teurer? Wird das Gold gemacht? Wird es gegraben? Werden alle Uhren von Gold gemacht? Giebt es auch Uhren von Eisen? Wovon sind die Turmuhren gemacht? Ich möchte eine Turmuhr haben! Kann man die Turmuhr in der Tasche tragen? Wie viel kostet eine Turmuhr?" So geht der Fragenschwall, wenn er nicht geschickt durch den Erzieher abgeschlossen wird, endlos, nur die Uhr behandelnd, fort. Und mit dem Wachstum der Fragen verbindet sich auch ein Wachstum der aufgeregten Körperbewegung, so daß psychische und physische Unruhe sich dann gegenseitig steigern. Ein drittes Mal ist das Velociped, dann die Entfernungen der Orte voneinander, dann das Alter einzelner Personen das Thema.

b) Ein 16jähriger Ausländer stand über dem vorgenannten Knaben hinsichtlich der Reizbarkeit seiner Vorstellungsmassen. Frühzeitig schon ein-

geführt in die Musik und Dramaturgie war das jugendliche Herz begeistert geschwellt von einer Menge von Gefühlen und Phantasien. Doch Klarheit der Vorstellungen war, selbst in den bescheidensten Grenzen, zu vermissen. Als er der Erziehung übergeben ward, fügte es sich, daß er am ersten Tage Gesang mit Klavierbegleitung zu hören bekam. Während des Spiels saß er still; doch nach demselben, ja tagelang danach wiederholte der 16jährige Bursche mit gehobenem Pathos die Worte, die er hatte singen hören. Dann legte er graziös seine Rechte auf die Brust, hob die Linke, blickte flehend empor und sang nun in dieser theatralischen Haltung unter nachdrücklichster Kopfbewegung: „Du bist mein, ich bin dein, des sollst du gewiß sein!“ — Während des Gesangs und nach demselben erst trat Unruhe ein. Er brach plötzlich ab, lachte laut, ging elastisch und hastig durch das Zimmer, dabei unter Kopfbewegungen mit den Händen in der Luft arbeitend.

„Du hast Ibsen gelesen?“ fragte ihn sein Erzieher. „Ibsen? ach, der ist mein alles!“ war die Antwort, die ebenfalls von jenem Augenaufschlag und jener Handbewegung begleitet ward. Dann fuhr er fort, indem er seine Körperbewegungen während der Erzählung immer hastiger ausführte: „Haben Sie die ‚Gespenster‘ gelesen? O, die sind wahr und groß! Und das ist so, wie es Ibsen den Sohn sagen läßt, wie Sohn und Mutter zusammensitzen und der Sohn seinen Lebenslauf erzählt, wie er sich vor die Mutter stellt und mit seinem Finger auf die Stirne zeigt und sagt: ‚Mutter! meine Krankheit, die sitzt — hier!‘ — Ibsen hat recht! Die Sonne, ja, die Sonne!“ — So rief er, ging hastig auf und ab und begleitete die Worte mit entsprechenden Gestikulationen.

Bei leichter Affizierung auch eines nur kleinen Vorstellungskomplexes geraten bei diesen Leichtreizbaren die ganzen entsprechenden Vorstellungsmassen und die ihnen entspringenden Gefühle in Bewegung. Sind die Vorstellungen falsche, so sind auch die sich ergebenden Gefühle von gleicher Qualität. Die erregten Gebiete bleiben meist mit Zähigkeit im Bewußtsein und beeinflussen nachhaltig den ganzen Körper.[1])

γ) Die Reizbarkeit des Wollens.

a) X ist ein fast 17jähriger Schüler. Er verbindet mit seinem hohlen Halbwissen einige konventionelle Gepflogenheiten und vermag die Unkundigen damit zu täuschen. Aber alle seine Rücksichtnahme fällt, sobald sein

[1]) Durch die Worte und Handlungen der Kinder in den letztgenannten Beispielen kommen auch andre Perversitäten zum Ausdruck, die jedoch hier nicht einer gesonderten Würdigung unterzogen werden sollen. Näheres darüber findet sich u. a. in Koch's Psychopathischen Minderwertigkeiten. S. 110 ff.

liebes Ich in irgend einer Weise angetastet wird. Der unschuldige Scherz eines kleinen Schülers, den ein andrer nicht anders als Scherz aufgefaßt hätte, versetzt ihn in maßlose Aufregung. Der kleine achtjährige Spaßmacher hat allerdings auch eine ganz ungehörige Bemerkung zu sagen sich erlaubt. „X ist ein Dummer!" hat er gesagt. Diese Beleidigung fordert Rache. Mit „gerechtem Eifer" stürzt der Beleidigte auf den Beleidiger und zahlt ihm mit Fäusten unter lautem Geschrei der Rechtfertigung seines Thuns die Beleidigung zurück. Nun ist die Schmach, die sein Ich erfahren, gerächt; nun wird er ruhig. — Ist sein liebes Ich von einem Erwachsenen etwas berührt, dann ballt sich wohl die Faust; doch, seine Ohnmacht erkennend, schleudert er nur zornige Worte und Mienen dem „Ehrabschneider" zu.

b) Man kann bei diesem Bilde das klassische Beispiel nicht vergessen, das Geibel für die Reizbarkeit des Wollens in seinem Gedichte: „Der Tod des Tiberius" giebt. Der greise Tiger liegt zum Tode krank auf seinem Lager, niemand hat Hoffnung auf Erhaltung seines Lebens, aber sein Ich lebt noch, behauptet sich noch trotz seiner Ohnmacht. Denn als demütig sich mit zaghaften Worten Macro dem Lager nähert und den Todkranken fragt:

„Soll ich den Cajus rufen?
Herr, deinen Enkel, den Caligula?"

und noch als Begründung seines kühnen Wortes hinzufügt:

„Du bist sehr krank!" —

da bricht der ganze Zorn und die volle Wut über die Nichtachtung seines Ich durch. Trotz seines nahen Todes schleudert er, sich im Todeskrampfe quälend, dem Diener die Worte zu:

„Schlange! falle
Mein Fluch auf dich! Was geht dich Cajus an?
Noch leb' ich, Mensch, und Cajus ist, wie alle,
Ein Narr, ein Schurk', ein Lügner, nur kein Mann!"

Und durch die Worte seine physische Unruhe steigernd, springt er zuletzt von seinem Lager, um den Stab der Herrschaft hinauszuwerfen in die Nacht. —

c) Scholz[1]) berichtet einen interessanten Fall:

„Wenn du jetzt nicht ‚lieber Adolf' zu mir sagst, haue ich dich durch," — mit diesen Worten stellte ein zehnjähriger, boshafter und höhnischer Junge einen kleinen Siebenjährigen, den er mit Vorliebe zu mißhandeln pflegte und der ihm immer scheu aus dem Wege ging.

d) Ferner besitzen die Übelnehmerischen und Empfindsamen eine mehr oder

[1]) A. a. O. S. 147.

weniger große Reizbarkeit des Wollens, wobei die Reaktion auf die Psyche sich auf den Körper überträgt und Unruhe bewirkt. Es gehört nicht zu den Seltenheiten, daß sich solchen Erregungen hinreißende Affekte anschließen, in welchen von ruhiger Überlegung nicht mehr die Rede ist. In hochgradiger psychischer und oft auch physischer Aufregung erfolgt der Selbstmord, der unter Kindern heute leider keine Seltenheit mehr ist. Furcht vor Prüfungen und Strafen und gekränkter Ehrgeiz sind die häufigsten Veranlassungen der Kinderselbstmorde.[1])

Der Reizbarkeit auf dem Gebiete des Wollens liegt entweder ein gesteigertes oder ein falsches Selbstbewußtsein des Ich zu Grunde. Das gesteigerte Selbstbewußtsein des Ich reflektiert alles auf sich, fühlt sich immer getroffen, stets beleidigt; das falsche behauptet sich unter allen Umständen, geht einem objektiv sich ihm nähernden Ichbewußtsein nicht aus dem Wege und bewirkt daher Starrköpfigkeit und rechthaberisches Wesen. Beide offenbaren sich in der Regel, wenn sie sich nicht mit dem stolzen Gedanken, recht zu haben, zufrieden geben, sondern sogar ihr Recht verfechten oder dem verletzten Selbstbewußtsein Genüge leisten wollen, durch Unruhe.

Die verschiedenen Arten der Reizbarkeit treten nicht so isoliert auf, wie sie hier gegenübergestellt sind. Meist sind einige vertreten. Oft ergiebt sich eine aus der andern, zumal auf rein psychischem Gebiete.

Die physische Reizbarkeit ist oft durch einfache medizinische oder hygienische Mittel zu beseitigen.

Psychische Reizbarkeit ist nie gering zu achten. Sie kann der Anfang zu psychischen Krankheiten sein und bedarf daher gewissenhaftester medizinischer und pädagogischer Behandlung.

Der Grund der psychischen Reizbarkeit liegt bei der erworbenen psychopathischen Minderwertigkeit oft in der psychischen Überlastung;[2]) in unsern Schulen: in der Überlastung mit Unterrichtsstoffen. Die angeborene psychopathische Minderwertigkeit erfährt ihre Weckung und Förderung durch solche schulische Überlastung. Durch diese wird zumeist intellektuelle Reizbarkeit bewirkt. Die Reizbarkeit des Gefühls und Wollens ist die Frucht der falschen Pflege der Phantasie, die unter der Jugend durch die verschiedensten Umstände ihre Förderung und Steigerung erfährt. Schulische Überlastung und geheime Erhitzung der Phantasie bewirken dann nicht selten gereiztem Wollen entspringendes, falsches Thun.[3])

---

[1]) Den statistischen Nachweis giebt Scholz in „Charakterfehler der Kinder". S. 170. — Vergl. auch Koch, Psychopath. Minderwert. S. 160. — Ferner Strümpell, Pädagogische Pathologie. — Siegert, Problem der Kinderselbstmorde. Leipzig 1893.

[2]) Vergl. Koch, a. a. O. S. 171.

[3]) Vergl. Koch, a. a. O. S. 282.

Die psychische Reizbarkeit kann medizinische Maßnahmen nicht entbehren,[1]) aber bei der durch falsche Erziehung und verkehrte Unterrichtsart hervorgerufenen Reizbarkeit hat die Pädagogik zuerst die Pflicht, die eignen Fehler, die so verhängnisvoll das Seelenleben unsrer Zöglinge gefährden, zu beseitigen.

Erziehung und Unterricht müssen individualisieren! Heute thun sie es noch nicht, weil sie es zumeist nicht können.[2]) Das gleiche Maß an Stoff und das gleiche Tempo der psychischen Prozesse, die von einer Masse gleich gefordert werden, überlasten und strengen mehr an, als verantwortet werden kann. Die Wenigbegabten und die Langsamen, die „Einspänner", müssen beide das gleiche Ziel wie die Begabten und „Lokomotiven"[3]) erreichen, und zwar von individualen und socialen Notwendigkeiten gezwungen. Wie der Unterricht, so dienen auch Regierung und Zucht heute nur der Masse, und da kann ihr Einfluß nur ein geringer sein.

Um nicht zu weit in das Gebiet der Pädagogik zu schweifen, kehren wir zu den Aufgaben der Pädagogik gegenüber der psychischen Reizbarkeit zurück.

Die intellektuell Reizbaren müssen intellektuell aus sich selbst herausarbeiten; selten darf sie objektiv etwas reizen. Sind sie im Stadium der Unruhe und bewegen sie sich in ihren ausgetretenen intellektuellen Bahnen, dann lenke man ab, fordere das Gefühl, das ästhetische oder ethische, heraus, lasse urteilen ꝛc. Immer mehr aber dränge man alles Interesse auf andre Gebiete, z. B. auf mechanische Fertigkeit, je nach Art des Falles auch auf ethische Probleme ꝛc.

Die Reizbaren im Bereiche des Gefühls veranlasse man vor allem zur scharfen Selbstkontrolle der eigenen Vorstellungen, dann zur Sammlung derselben, so wird sich, wenn auch anfangs mit Schwierigkeit und in kleinen Grenzen, doch bald ein klares und richtiges Gefühl einstellen. Die ruhige und scharfe Selbstkritik, die natürlich anfangs ihren Hauptstützpunkt im Erzieher hat, läßt die falschen Gefühle nicht überbrausen und verhindert so voreiliges Thun. Wiederholend sei gesagt, daß die Prophylaxe Klarheit und Wahrheit der Vorstellungen, Gefühle und Thaten fordert.

Das gesteigerte oder falsche Selbstbewußtsein des Ich muß bei den Reizbaren auf dem Gebiete des Wollens geschwächt, bezw. richtiggestellt werden; und

---

[1]) Es ist auf Koch's medizinische Ratschläge in der angedeuteten Schrift hinzuweisen; sowie auf die Winke von Scholz, betr. die Erziehung des vasamotorischen Systems. S. 203. Vergl. auch Möbius, Das Nervensystem des Menschen und seine Erkrankungen. Reclam. S. 83 ff. Ferner Pelman in Eulenburgs Real-Encyklopädie der gesamten Heilkunde. Wien 1887. II. Band X. S. 541 ff.

[2]) Vergl. auch Pelman, Über die Grenzen zwischen psychischer Gesundheit und Geistesstörung. Berlin 1884. S. 9. — Auch Schüle, Klinische Psychiatrie. Leipzig 1886 III. S. 464.

[3]) Stoy, Hauspädagogik. Leipzig 1855. S. 113.

zwar auch wieder zuerst durch Klarstellung der Vorstellungen und Gefühle. Die diesbezügliche Prophylaxe erstreckt sich mit auf die Hauserziehung.

Die pädagogischen Aufgaben gegenüber den psychisch Reizbaren sind nicht gering zu schätzen. Hauptbedingung ist vor allem ein besonderes Verständnis für die Sache.[1]) Die Reizbaren sind in ihrer Erregung und mithin auch sonst anti-sozialer Natur. Sie bedürfen besondrer Pflege. Wenn ein Erfolg vorhanden, so ist er die Frucht langen, gewissenhaften Fleißes. — Da sich mit der Reizbarkeit auch andre Perversitäten verbinden, ist das Urteil und der Rat des Irrenarztes nie außer acht zu lassen. —

Es ist nicht immer möglich, sofort von der Qualität der Unruhe auf den Gesundheitszustand des betreffenden Individuums, namentlich bei Kindern, zu schließen, bezw. eine scharfe Grenze zwischen den Unruheerscheinungen normaler und pathologischer Naturen zu ziehen, indem gleiche Symptome auf beiden Gebieten zu Tage treten. Im allgemeinen ist nur zu sagen, daß bei pathologischen Naturen die Unruheerscheinungen umfangreicher, intensiver und öfter, anhaltender auftreten. Einer scharfen Beobachtung wird es jedoch bald gelingen entweder bezeichnende, Merkmale zu entdecken, die dann weitere Schlüsse gestatten, oder die auftretenden Erscheinungen als nicht krankhafte zu erkennen.

Die Unruhe, welche den Empfindungs-, Vorstellungs- und Gefühlsperversitäten Geisteskranker entspringt, gehört für heute ausschließlich in das Gebiet der irrenärztlichen Pathologie.

Endlich sei noch der Unruheerscheinungen gedacht, welche während des Schlafes auftreten.

Die Unruhe, welche den Schlaf begleitet, ist physischer und psychischer Art. Da in der Regel das motorische Nervensystem während des Schlafes brach gelegt scheint, so muß die psychische Regsamkeit schon eine hochgradige sein, wenn sie im Traume durch physische Unruhe zum Ausdruck kommt. Diese Unruhe, welche in bewegungwirkenden Träumen besteht, hat entweder in — dem Schlafe vorhergehender — reicher, intensiver Vorstellungsbewegung oder in gestörter, gehemmter Entwicklung und Arbeit des physischen Organismus, z. B. des vegetativen Nervensystems, seine Ursache. Die gesteigerte, physisch und psychisch wechselwirkende Unruhe äußert sich alsdann oft in Arm-, Bein- und Körperbewegungen; ferner in Sprechen, Weinen, Schreien.

Bei phantastisch, psychopathisch-minderwertig veranlagten Naturen treten nächtliche Angstanfälle und psychotische Angstträume sehr häufig auf.[2]) Die Ver-

[1]) Koch, a. a. O. S. 132.

[2]) Vergl. Koch, a. a. O. S. 282 u. 157 u. 22.

änderungen machen sich auch hier im Gegensatze zu den Normalen intensiver, öfter und umfangreicher bemerkbar.

* * *

Den Schluß dieser Studie bilde die kurze Zusammenstellung der pädagogischen Maßnahmen gegen die Unruhe.

Die Herbartsche Pädagogik wirkt erziehlich in drei unterschiedlichen Richtungen: sie regiert (Regierung), unterrichtet (Unterricht) und leitet an (Zucht).

Wenden wir die durch diese Richtungen bestimmten Aufgaben auf die im Vorstehenden geschilderten Unruheerscheinungen an, so ergiebt sich:

Die Regierung hält zurück, dämmt ein, drängt die Regungen einer ungezügelten Naturkraft, eines wilden Ungestüms und die instinktiv erfolgenden Bewegungen in ihre Schranken,[1]) und zwar durch Liebe, Autorität, Beschäftigung, gute Umgebung, Drohung.[2])

Der Unterricht hat die Vorstellungen zu klären und zu ordnen, die erwachsenden Gefühle und das Thun so zu leiten, daß sie sich der bessern, sittlichen Einsicht unterstellen.

Die Zucht leitet an zur Handlung, und zwar zur zweckmäßigen, gerechten, guten.

Durch eigne Mittel kann sich jedes Gebiet Autorität dem Zögling gegenüber erzwingen. Aus Rücksicht auf die Individualität ist die Betonung eines oder des andern Gebietes oft geboten.

Alle erzieherische Thätigkeit gipfelt in der Person des Erziehers. Der Erzieher Unruhiger hat außer den sonst unbedingt notwendigen Erziehereigenschaften folgende sich zu erhalten, bezw. sich anzueignen:

Ruhe, Geduld und Nachsicht, aber auch Ausdauer und Konsequenz.

Mit Ruhe wird er die Unruhe bemeistern. Subjektive Unruhe steigert die objektive Unruhe. Eiserne Ruhe dagegen übt einen wohlthuenden, beruhigenden Einfluß aus auf das aufgeregte Nervensystem des Gebiets.

Aber die eiserne Ruhe versäume nicht, Nachsicht mit dem Ungeübten und dem Kranken zu üben und liebevolle Geduld immer wieder erkennen zu lassen. Zähe suche die Ausdauer in aller Liebe ihr Ziel: die Gewöhnung; denn sie ist alles in der Erziehung. Und um dieser Gewöhnung zum Richtigen und

---

[1]) Vergl. Rein, Pädagogik. Stuttgart, Göschen. 1893. II. S. 135.

[2]) Herbart, Allgemeine Pädagogik. S. 130 ff. Des weitern, die pädagogischen Maßnahmen betr., vergl. Herbarts sämtliche pädagogische Schriften. Langensalza, Mann. 1890. V. Ziller, Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1884. II. S. 106 ff.: 134 ff; 393 ff. Ferner Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1884. II.

Guten, zum Zweckmäßigen und Edlen willen, bleibe die Konsequenz des Erziehers eifrigstes Bemühen.

Wird der Erzieher erkennen, daß er durch stete Kritik und Korrektur des eignen Wesens mit seiner Person und seinem Beispiele einen günstigen Einfluß auf seine Zöglinge ausübt, und daß sich in diesen das Unbewußte und Bewußte der richtigen, bessern Erkenntnis von innerer Notwendigkeit getrieben willig unterordnet, so hat er seine Zöglinge zu einer gewissen innern Freiheit geführt, die Ruhe und Sicherheit im Wollen zur Voraussetzung hat, — die in Wahrheit auch nur der verdient, der sie täglich erobern muß und kann. —

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die Generalversammlung und Jahreskonferenz des „Vereins evang. Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen"

fand am Dienstag und Mittwoch nach Pfingsten unter dem Vorsitz von Hauptlehrer Hogeweg-Broich im Bahnhofs-Hotel zu Düsseldorf statt. Der Verein besteht seit 1848 und zählt gegenwärtig nahezu 560 Mitglieder. Der Begründer des „Evangelischen Schulblattes" gehört auch zu den Mitbegründern dieses Vereins, und nach meiner Meinung muß das „Evangelische Schulblatt" ein lebhaftes Interesse an dem stetigen Wachstum und der Förderung des genannten Vereins haben. Beide wollen eine Erörterung der pädagogischen Zeit- und Schulfragen und die Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik auf der Grundlage des göttlichen Wortes. Wie nun die auf dem Boden der Reformation stehenden christlichen Lehrer in dem „Evang. Schulblatt" ihr pädagogisches Organ erblicken, ebenso sollten sie in dem genannten Verein das größere Ganze erkennen, und sich an dasselbe anschließen. In welchem Maße die Verhandlungen desselben die christliche Gesinnung und pädagogische Einsicht zu fördern imstande ist, das wird jeder bald erfahren, der an denselben teilnimmt. Auch die diesjährigen Verhandlungen waren getragen von dem Geiste christlichen Ernstes und beseelt von dem Wunsche, im Sinne des Evangeliums an der Weiterführung der wichtigsten und wesentlichen Fragen auf pädagogischem Gebiet mitzuarbeiten. Ein kurzer Bericht über den Verlauf der Verhandlungen soll das zeigen.

Am ersten Tage wurden außer den geschäftlichen Angelegenheiten (Jahresbericht, Rechnungsablage, Ergänzungswahl des Vorstandes) ein Begrüßungstelegramm an drei gleichzeitig tagende evangelische Lehrerversammlungen und folgende Depesche an den Herrn Kultusminister Dr. Bosse gesandt: „Die in Düsseldorf tagende Generalversammlung des mehr als 550 Mitglieder zählenden Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen gestattet sich, Euer Excellenz für das energische Eintreten für die Interessen des

Lehrerstandes ehrerbietigst zu danken und ihres unentwegten Vertrauens zu versichern." Den Schluß bildete ein ausgezeichneter Vortrag des Hauptlehrers Grünweller-Saarn über Joh. Heinrich Pestalozzi in seinen Beziehungen zur Pädagogik der Gegenwart. Die Bedeutung Pestalozzis faßte der Vortragende in folgende Punkte zusammen:

1. Pestalozzi ist unser Vorbild in dem nie versiegenden Idealismus, in der Liebe und Hingabe an den Erzieherberuf.

2. Pestalozzi darf der Reformator der Erziehung genannt werden; denn

3. er richtet den Blick des Erziehers auf die einzig richtige Grundlage aller pädagogischen Bemühungen, nämlich das Studium der Psychologie.

4. Pestalozzi ist der Herold der Mutterliebe und eifrigster Verteidiger der Familienerziehung.

5. Pestalozzi ist der Begründer des Lehrerstandes und

6. ein rechter Freund des unter den vorhandenen socialen Schäden leidenden Volkes.

Von einer Besprechung dieser Arbeit wurde wegen der vorgerückten Zeit Abstand genommen.

Bei der Jahresversammlung am Mittwoch hielt Herr Pastor Burghart-Düsseldorf einen die Herzen ergreifenden Vortrag über das Wort des Heilandes: „Glaubet mir, daß ich im Vater und der Vater in mir ist" (Joh. 14, 8—11). Die Versammlung gab der Wirkung dieses Vortrags einen deutlichen Ausdruck dadurch, daß sie stehend die Eingangsstrophe wiederholte: „Zeug' mich, o Vater, zu dem Sohne." Dieser tiefernste Eindruck wurde nicht im geringsten verwischt durch den nachfolgenden Vortrag des Herrn Rektor Horn-Orsoy über das Thema: „Die religiöse Frage und die Volksschule." Hatte jener das religiöse Gewissen aufs tiefste ergriffen, so wußte Herr Rektor Horn durch seine fast 1½stündigen, eigenartigen und geistvollen Ausführungen das pädagogische Gewissen zu erfassen und zu schärfen. Die Versammlung folgte mit gespanntester Aufmerksamkeit. Wir weisen die Leser nachdrücklichst auf ein sorgfältiges Studium der Arbeit hin, die ja in dieser Nummer gedruckt vorliegt, und heben zu diesem Ende nur noch einmal die fünf Forderungen heraus, in welche der Herr Referent den Inhalt seines Vortrages zusammenfaßte:

1. Wir bedürfen zur Pflege des religiösen Lebens und der Sittlichkeit im öffentlichen Leben organisierter Schulgemeinden und kleiner Schulsysteme.

2. Der Religionsunterricht ist in Bezug auf die Stoffauswahl der Hauptsache nach auf die Heilsthatsachen zu beschränken.

3. Bei der Behandlung des religiösen Stoffes ist vor allem zu beachten, daß wir eine Freudenbotschaft zu verkündigen haben. Nicht das Wissen ist die Hauptsache, sondern die Übermittelung eines religiösen Eindrucks.

4. Von dem, was die Apologetik zum Schutz des religiösen Lebens darbietet, ist in der religiösen Unterweisung nur mit Vorsicht Gebrauch zu machen.

5. Die Vor- und Fortbildung der Glieder unseres Standes muß nach zwei Seiten hin eine wesentliche Änderung erfahren. Einerseits muß den Seminaristen eine größere Freiheit der Bewegung gestattet, andrerseits aber der religiösen Bildung — nicht bloß durch den Religionsunterricht — eine besondere Sorgfalt zugewandt werden. — Versammlung und Vorsitzender sprachen Herrn Rektor Horn den wärmsten Dank für seine Arbeit aus. Die Besprechung des Vor-

trags war kurz und anregend. Die einzelnen Redner betonten die Schwierigkeit, aber auch Notwendigkeit der Erforschung des religiösen Interessenkreises der Schulgemeinde und die Bedeutung der Pflege der Beziehungen zwischen Haus und Schule, auch über die Schulzeit hinaus. Mit einem trefflichen Schlußwort des Vorsitzenden und gemeinsamem Gesang der Strophe: „Ach bleib mit deinem Segen" wurde die Versammlung um 2½ Uhr geschlossen. — Es sei noch bemerkt, daß während der Verhandlung folgende Antwort des Kultusministers telegraphisch erfolgte: „Herzlichen Dank für freundlichen Gruß und festes Vertrauen. Bosse." —

Elberfeld, R. Leite.

Die evangelische Lehrerkonferenz für Minden-Ravensberg

tagte am 26. Mai in Herford. Nach einem einleitenden biblischen Referat des Herrn Lehrer Dieckmann von Bielefeld über 1. Kor. 13, 13 hielt Dr. von Rohden einen Vortrag über Dörpfelds nachgelassene Schrift Zur Ethik. Er setzte sich darin mit den gegen diese Gedanken erhobenen Einwendungen auseinander, suchte namentlich den Begriff „rationelle Ethik" klar zu stellen und gegen Mißverständnisse zu schützen und die Übereinstimmung des Kant-Herbartschen Postulates einer absoluten Ethik und „natürlichen Moral" mit der biblischen Anschauung nachzuweisen und betonte schließlich das Interesse gerade unserer Zeit an einer nicht autoritativ begründeten absoluten Moral.

Leitsätze.

1. Der Begriff „rationelle Ethik", den Dörpfeld verficht, ist nicht so zu verstehen, als ob lediglich auf Grund des Gewissensurteils eine Moral konstruiert werden könnte, die in allen Einzelforderungen ohne weiteres des Beifalls aller Menschen sicher wäre. Denn die Sitten und Unsitten der Völker und Stände (z. B. Duell, Kannibalismus, Kinderaussetzen, Elterntöten ꝛc.) sind mitbedingt durch anderweitige Kulturfaktoren und unterliegen der Veränderung im Laufe der Kulturentwicklung. Doch soll man diese Veränderlichkeit („Relativität") sittlicher Anschauungen in Einzelheiten auch nicht überschätzen, wie es die jetzige auch auf die Moral angewendete Entwicklungstheorie thut; die Kulturwandlungen sind in der Geschichte sehr groß, weil von dem stetigen Fortschritt der Wissenschaft und Technik abhängig; die Bewegungen des menschlichen Gemütes dagegen, mit denen allein es die Moral, ebenso wie die Religion zu thun hat, sind immer und überall wesentlich dieselben gewesen. Daher hat auch das Geltendmachen einer absoluten Ethik seine gute geschichtliche und psychologische Grundlage.
2. Rationelle Ethik heißt vielmehr eine nicht auf autoritativem Wege abgeleitete Darstellung der Moral, welche die vorhandenen sittlichen Verhältnisse prüft und vergleicht und kraft des dem Menschen eingepflanzten Gewissensurteils ihren Beifall, resp. Mißfallen an gewissen wesentlichen Willensverhältnissen kundgiebt. (Wo das Gewissen überhaupt nicht spricht oder gar negiert wird, da ist eben auch keine Ethik möglich, falls man diesen Begriff überhaupt als unbedingt verpflichtendes Sollen anerkennen und nicht bloß eine Summe von Klugheitsregeln darunter verstehen will.)
3. Die rationelle Ethik widerstreitet der biblischen Anschauung nicht; sie ist a) in der durch die Schöpfungsgeschichte bezeugten Gewissensanlage des Menschen begründet, b) wird principiell anerkannt durch Pauli Aussage über das Gewissensgesetz der Heiden Röm. 2, 14. 15 u. s. w., c) von Jesus vielfach seinen höheren sittlich-religiösen Belehrungen zu Grunde gelegt (vgl. bes. Matth. 7, 11. 12; Joh. 7, 17).
4. Die christliche Religion kann sich nur auf eine absolute Ethik stützen, wie sie die Kant-Herbartsche Philosophie zu begründen sucht. Solche Absolutheit kann

aber unmöglich autoritativ aus der heiligen Schrift begründet werden, sondern nur durch die Legitimierung an dem Gewissen sich bewähren. Mit der Forderung der Unabhängigkeit der Ethik von der Glaubenslehre wird natürlich nicht bestritten, daß sittliches Leben in Praxis aus dem Glauben wächst; aber die Anerkennung des unbedingten Sollens ist vom Glauben unabhängig.

5. In einer Zeit, wo der Glaube nicht mehr als selbstverständliche Grundlage aller Moral gilt (Gesellschaft für „ethische Kultur" ꝛc.) ist es ein Lebensinteresse der Kirche, die theoretische Möglichkeit einer Trennung von Moral und Glaubenslehre zu vertreten, damit nicht für die Zahlreichen, welche, die Moral noch anerkennen, aber dem Glauben fremd gegenüberstehen, alle Anknüpfungsmöglichkeit verloren geht und das letzte Band, was sie mit der christlichen Religion verbindet, nicht unnötig zerrissen wird.

Die eingehende Debatte förderte Widerspruch und Zustimmung zutage. Vor allem wurde das Bedenken laut, daß durch die rationelle Ethik oder die natürliche Moral der Mensch selbst zum Maßstab der höchsten sittlichen Wahrheiten, zum Urheber der sittlichen Ideale gemacht würde. Solchen und ähnlichen Einwänden gegenüber gilt immer wieder der Hinweis auf den rein formalen Charakter der Kant-Herbartschen Ethik; diese Ethik will nämlich die sittlichen Ideale nicht erst schaffen, will nicht den Inhalt der Moral aus sich selbst produzieren, sondern nur feststellen, welchen thatsächlich vorhandenen oder vorgestellten Willensverhältnissen unbedingter Beifall resp. Mißfallen zu zollen ist; wessen Beifall aber kommt da anders in Betracht als der des freigeschaffenen durch das Gewissen geleiteten Gemüts, nachdem doch Gott einmal darauf verzichtet hat, uns die religiösen und sittlichen Wahrheiten durch äußere Autorität aufzuzwingen? Damit es also überhaupt zu einem Beifall oder Mißfallen komme, haben sich die sittlichen Ideen an dem Gewissen zu legitimieren. — Übrigens wird die ganze Frage und auch dieser nicht leicht zu nehmende Einwand uns noch fortgesetzt beschäftigen.

Der VII. Evangelisch-sociale Kongreß,

der in der Pfingstwoche in Stuttgart abgehalten wurde, hatte seine besondere Bedeutung, die ihn auch für das Evangelische Schulblatt erwähnenswert macht. Wir sprechen hier nicht von den politischen, kirchenpolitischen, theologisch pastoralen und anderen interessanten Erwägungen, die sich gerade an diesen Kongreß knüpfen, bei dem es sich ja um das Sein und Nichtsein des evangelisch-socialen Kongresses überhaupt handelte, dieser Vereinigung von Männern aller Richtungen, welche sich zur Klärung der socialen Probleme und zum Mitwirken an ihrer Lösung in idealem Sinne und christlichem Erbarmen mit den leidenden Brüdern zusammengeschlossen haben. Der Kongreß ist für uns bedeutsam, weil zum ersten Male die Schulfrage vor dieser hochansehnlichen Versammlung verhandelt wurde und zwar von einem Freunde und Verehrer Dörpfelds und Mitarbeiter unseres Blattes, Professor Rein in Jena.

Nun ist es immer ein mißliches Unternehmen, mit einem so komplizierten Ding wie Schulverfassungsfragen vor die große Öffentlichkeit zu treten und darüber debattieren zu lassen. So sehr die Hörer für die Schule interessiert sein mögen und so viel sie davon schon zu verstehen meinen, so ist es eben deswegen ungemein schwierig, ihnen einen Gedanken wie das Recht der Familie an der

Schule und den daraus folgenden der Schulgemeinde wirklich nahe zu bringen. Wir sind es zu gewohnt, den Kampf um die Schule den beiden großen Machthabern Staat und Kirche, resp. den politischen und kirchlichen Parteien zu überlassen, als daß uns nicht eine selbständige Organisation der Schule neben diesen herrschenden Gemeinschaftskörpern zunächst als ein ganz utopischer Gedanke erscheinen sollte. Wenn man nun vollends gerade von diesem Kampf der Parteien um die Schule ausgeht und dann natürlich seine Schwertschläge nach links und rechts austeilt (vgl. die unten abgedruckten Leitsätze von Professor Rein), so wird die Aufmerksamkeit der Hörerschaft nur zu leicht von solcher Kritik der Parteipolitik in Anspruch genommen, so daß sie sich nicht auch noch bemüht, das positiv Neue, was der bisherigen Behandlung der Schulfrage gegenübergestellt wird, zu beachten und zu prüfen. So war es sehr verständlich, daß Professor Rein mit seinen Ausführungen in Stuttgart leider keinen Resonanzboden fand, wenigstens der Debatte nach zu schließen, die sich eben lediglich um die Parteifragen und allenfalls noch um die Einheitsschule dreht und auf den Kernpunkt des Ganzen gar nicht einging. Daher mißlang auch der Versuch des Unterzeichneten, schließlich doch ein positives Resultat aus dieser ziellosen Diskussion durch den Vorschlag folgender Resolution herauszubringen: „Die Versammlung erkennt mit dem Referenten an, daß das Recht der Familie an der Schule mehr als bisher in der Schulverfassung beachtet und betont werden sollte, da die organisierte Inanspruchnahme des Elterninteresses für eine so wichtige öffentliche Institution wesentlich zur Ausgleichung der socialen Gegensätze beitragen könnte." Immerhin sehe ich diese Verhandlung nicht für einen völligen Fehlschlag an, denn der Herr Referent erntete doch ziemlichen Beifall und so fremd auch die vorgetragenen Gesichtspunkte und Vorschläge den meisten Anwesenden sein mochten, so war es doch schon ein großer Schritt vorwärts, daß überhaupt die Bedeutung des Schulgemeindegedankens für die sociale Frage gerade an dieser Stelle zur Behandlung kam. Vielleicht hakt sich noch einiges bei diesem und jenem der Hörer und Leser fest. Wir aber müssen wacker sein und die Tragweite der Dörpfeldschen Schulverfassungsgedanken für die brennende Frage der Gegenwart besser herausarbeiten als bisher. Namentlich scheint mir der Gedanke der weiteren Erwägung wert, den ich in der Resolution anzudeuten suchte, daß es nämlich eines der besten und einwandfreiesten Mittel sein müßte, die Socialdemokraten für eine innere Anteilnahme an unseren öffentlichen Einrichtungen und unserer Gesellschaftsordnung zurückzugewinnen, wenn wir ihr Elterngefühl zu fassen und im Sinne einer freien Schulverfassung zu verwerten suchen. Möchte nicht einer unserer Mitarbeiter hierüber sich weiter aussprechen?

Wir lassen die Reinschen Leitsätze hier folgen. von Rohden.

Die politischen Parteien und die Schule.

A. Einleitende Sätze.

(1—4.)

1. Eingedenk des Wortes „Wer die Schule hat, hat die Zukunft" sind die politischen Parteien immer bemüht gewesen, das Schulwesen nach ihren Parteigrundsätzen zu beeinflussen und zu gestalten.
2. Da diese Grundsätze sich vielfach diametral gegenüberstehen, so sind die Parteien deshalb in heftigen Kampf geraten. Dieser Kampf um die Schule erscheint einesteils als Kampf um die höheren Güter der Bildung und Gesittung, andernteils als ein Kampf um äußere Macht zur Stärkung der Partei.

3. Die Parteien, die hier in Betracht gezogen werden sollen, sind folgende: 1. Die Konservativen. 2. Das Zentrum. 3. Die Liberalen. 4. Die Socialdemokraten.
4. Ein bestimmt ausgearbeitetes, nach allen Seiten hin abgeschlossenes Schulprogramm besitzt keine der großen politischen Parteien. Nur bestimmte Grundanschauungen in Bezug auf Organisation des Schulwesens, Lehrplan (Bildungsgüter und deren Wert) und Lehrerbildung treten hervor. Sie sind in den folgenden Sätzen (5—22) kurz zusammengefaßt.

B. Der Standpunkt der politischen Parteien.
(5—22.)

I. Die konservative Partei.

5. Auf Grund der historischen Entwicklung wird der Standpunkt vertreten, daß die Schule eine Tochter der Kirche, ihr also untergeordnet sei. Hiernach trägt die Schule einen streng konfessionellen Charakter. Unter Kirche versteht man dabei die Kirchengewalt und die in den religiösen Gemeinschaften herrschende Geistlichkeit.
6. Dies zeigt sich in erster Linie im Religionsunterricht, der, von der Kirche scharf überwacht, ein streng dogmatischer sein soll.
7. Hinsichtlich der Volksschule wird betont, daß sie in ihren Bildungsmitteln sich eine gewisse Beschränkung auferlegen müsse, um die breiten Schichten des Volkes nicht über ihre Sphäre hinauszuheben und mit Unzufriedenheit zu erfüllen. Die Zucht des Volkes steht demnach höher als die Bildung.
8. Die Aufsicht über die Schule, wenigstens über die Volksschule, steht dem Geistlichen zu, der als natürliche Autorität des Lehrers angesehen wird.
9. Die Lehrer-Seminare sind in streng konfessionellem Geiste zu leiten, das Maß der Lehrerbildung ist in engen Grenzen zu halten, um die künftigen Lehrer an ihre spätere Berufssphäre genau anzuschließen.

II. Das Centrum.

10. Das konservative Schulprogramm wird auch vom Centrum vertreten, nur in verschärftem Maße, insofern das gesamte Schul- und Bildungswesen von der Dorfschule bis zur Hochschule vom Staate gänzlich losgelöst und der Kirche übergeben werden soll. „Die Schule gehört der Kirche ganz allein." (Windthorst, Katholikentag 1887.)
11. Die Kirche hat demnach die gesamte geistige Bildung des Volkes in ihrer Hand. Die Lehrer stehen durchweg im Dienste des Klerus. Es darf in den Schulen nichts gelehrt werden, was in irgend einem Punkte der Lehre der Kirche widerspricht.

III. Die liberale Partei.

12. Die Schule ist durchaus Angelegenheit des Staates, nicht der Kirche. Von dieser getrennt ist die Schule eine staatliche Einrichtung, die die intellektuelle Ausbildung der künftigen Staatsbürger bezweckt.
13. Die Schule trägt keinen konfessionellen Charakter und kennt keinen Unterschied der Schüler nach ihrer Konfession. Als Simultanschule überträgt sie den Religionsunterricht den betreffenden Geistlichen.
14. Die Schule kennt von den unteren bis zu den oberen Instanzen nur eine Fachaufsicht, die vom Staat eingesetzt und geregelt wird ohne Mitwirkung der kirchlichen Behörden.
15. Der Schulbesuch soll unentgeltlich sein, wenigstens der Besuch der Volksschule.
16. Die Lehrerbildung soll des engherzig dogmatischen Gepräges entkleidet, die Internate aufgehoben werden.
17. Der Lehrerstand ist finanziell und social, entsprechend der hohen Aufgabe, die er im Leben des Volkes zu erfüllen hat, zu heben.

IV. Die Socialdemokratie.

18. Auf Grund des Satzes „Religion ist Privatsache", d. h. in Sachen der Religion soll vollkommene Neutralität beobachtet werden, wird die religionslose Schule, oder die Weltlichkeit der Schule und obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen gefordert. (Erfurter Parteiprogramm.)
19. Der gesamte Unterricht in allen Schulen ist unentgeltlich; ebenso die Lehrmittel.

20. Freie Verpflegung mindestens der dürftigen Kinder in den öffentlichen Volksschulen, sowie in den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeiten zur Ausbildung geeignet erachtet werden.
21. Ersetzung der nutzlosen Feiertagsschule durch einen wirksamen obligatorischen Fortbildungsunterricht bis zum 18. Jahr.
22. Obligatorischer Handarbeitsunterricht, der geistigen Ausbildung parallel laufend, zur Einführung in die Kenntnis des Arbeitsbetriebes und zur Pflege der Arbeitsthätigkeit.

C. Der Standpunkt der Pädagogik.

(23—34.)

23. Aufgabe der Pädagogik ist es, objektiv zu prüfen, inwieweit die Forderungen der politischen Parteien berechtigt sind, um sodann die Bedingungen für die Möglichkeit eines dauernden Friedens klar zu stellen, ohne den das Erziehungs- und Bildungswesen nicht gedeihen kann.
24. Gegenüber den einseitigen Richtungen der politischen Parteien erklärt die Pädagogik zunächst, frei von allen Nebenrücksichten, daß die Schule weder ausschließlich in den Dienst der staatlichen, noch in den der kirchlichen Interessen gestellt werden darf. Wenngleich Staat und Kirche als die mächtigsten Schulinteressenten erscheinen, so sind sie doch nicht die einzigen. Denn es treten zu ihnen hinzu: die Familie und die bürgerliche Gemeinde, die beide ein natürliches Anrecht auf Erziehung und Unterricht der Jugend besitzen.
25. Es handelt sich nun darum, Rechte und Pflichten dieser 4 Faktoren:
1. Familie, 2. Bürgerliche Gemeinde, 3. Staat, 4. Kirche
gegeneinander abzuwägen und genau festzusetzen. Auf solche Weise allein wird man zu einer freien und friedlichen Organisation unseres Schul- und Bildungswesens in echt evangelischem Geiste gelangen. Denn das Erziehungswesen gedeiht, wie alle geistige Bewegung, am besten da, wo alle Beteiligten hinreichenden Spielraum zu freier Bethätigung haben, ohne in die Rechtssphäre des Nächsten einzugreifen. Fassen wir Rechte und Pflichten der vier Schulinteressenten näher ins Auge, so ergeben sich folgende Sätze:

I. Die Familie.

26. Gegenüber der bestehenden bureaukratischen Bevormundung wird hervorgehoben, daß die Familie unbestritten das ursprünglichste und natürlichste Recht auf Erziehung der Kinder hat. Die Anrechte der Gemeinde, des Staates und der Kirche sind nur indirekte, so bedeutungsvoll sie auch an sich sind. Als hervorragende Vertreter des Familienprincips sind zu nennen: Pestalozzi, Herbart, Wilhelm v. Humboldt, Schleiermacher, Mager, Dörpfeld.
27. Die Schule kann also nur betrachtet werden als eine Veranstaltung der Familien zu einer gemeinsamen Erziehung der Jugend. Die Genossenschaft von Familien, die eine gemeinsame Schule besitzen, bildet eine Schulgemeinde.
28. Die Schulgemeinde gründet sich auf Gewissenseinigkeit und gemeinsame Lebensanschauung der Gemeindeglieder. Danach können zu einer Schulgemeinde zusammentreten:
    1. Die Glieder der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften zur Gründung sog. Konfessionsschulen.
    2. Familien verschiedener Konfessionen zur Gründung von paritätischen oder Simultanschulen.
    3. Die Dissidenten können zur Gründung von Schulen sich vereinigen.
29. Allen diesen Schulen soll die staatliche Anerkennung als öffentlichen Schulen nicht versagt werden. Daneben muß auch einzelnen Personen, Familien und Familiengenossenschaften, soweit sie sich über ihre Erziehungsgrundsätze genügend ausweisen können, die Errichtung von Privatschulen unter Oberaufsicht des Staates gestattet werden.
30. Sämtliche öffentlich anerkannten Schulgemeinden erhalten korporative Rechte, insbesondere das Recht der Selbstverwaltung. Die Schulverfassung erhält damit einen synodalen Charakter vom Schulvorstand der Einzelschulgemeinde bis zur Landesschulsynode. Erst bei solcher Dezentralisation kann das Schulwesen wahrhaft gedeihen, da es von der Arbeit des ganzen Volkes getragen ist.

II. Die Kirche.

31. Die religiösen Gemeinschaften erkennen die vollständige Selbständigkeit der zum Teil auf ihrem Boden erwachsenen Schulgemeinden an. Deshalb verzichten sie auf jedes besondere Recht, insbesondere auf jedes Aufsichtsrecht über die Schule. In den Schulvertretungen — vom Schulvorstand bis zur Landesschulsynode — ist den Vertretern der religiösen Gemeinschaften Gelegenheit gegeben, auf die Pflege und die Entwicklung der Schulen Einfluß zu gewinnen.

III. Die bürgerliche Gemeinde und der Staat.

32. Nach der Innenseite erhebt sich die Schule möglichst von dem Boden der religiösen Gemeinschaften aus, nach der äußeren Seite von dem Boden der bürgerlichen Gemeinde und des Staates. Letztere übernehmen die Verwaltung der äußeren Schulangelegenheiten.
33. Der Staat hat nur das Oberaufsichtsrecht über die Schule, das er durch besondere pädagogisch geschulte Aufsichtsorgane ausüben läßt. Er ist in keinem Fall befugt, die Grundlagen der Familienrechte anzutasten. In seinem eigenen Interesse darf er eine Verstaatlichung der Schule nicht wünschen, da eine solche Centralisation auf diesem Gebiet alle freie Bewegung und damit alles wahrhafte Leben unterdrückt.
34. Eine Schulverfassung, die sich auf den Principien der Gewissensfreiheit und der Selbstverwaltung aufbaut, ist wahrhaft volkstümlich, gerecht und freiheitlich, echt evangelisch.

Professor Dr. Rein.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

„Die II. Volksschullehrerprüfung" von Provinzial-Schulrat **Friese**. Herausgegeben zum Besten des Pestalozzivereins der Provinz Sachsen.

Wenn der Verfasser des so günstig aufgenommenen Buches über Vorbildung und Fortbildung der Volksschullehrer schon wieder mit einem Buch vor die Lehrer tritt, so mögen sie dankbar daraus erkennen, wie eines in Schul- und Verwaltungsarbeit gereiften Mannes eifrigstes Suchen und Streben darauf gerichtet ist, ihnen ihre Arbeit zu erleichtern, sie zu einem verständigeren und erfolgreicheren zu machen. Das Buch ist vorzüglich geeignet, den Prüfenden wie den Prüflingen Handreichung zu thun. Die 2. Lehrerprüfung ist ein heikles Ding. Wie wenig befriedigt sie die Prüfenden; in wie hohem Prozentsatz ist sie für die jungen Lehrer erfolglos! Ein wesentlicher Grund ist in der Unklarheit zu suchen, die immer noch über die richtige Art derselben und über die darin zu fordernden Kenntnisse und Fertigkeiten herrscht. Nach beiden Seiten hin wirkt das Buch aufklärend und sei darum sowohl den Lehrerkollegien an den Seminaren als den jungen Lehrern dringend empfohlen. Aus einer reichen Praxis heraus, wie sie dem Verfasser nach seiner amtlichen Stellung zur Verfügung steht, wird nicht nur in der Theorie der oft genug übersehene Unterschied zwischen den Anforderungen in der 1. und 2. Prüfung erörtert, sondern eine reiche Sammlung von Aufgaben aus allen Gebieten zeigt, in welcher Weise den Prüflingen am besten Gelegenheit gegeben werden kann, zu bekunden, ob sie ihre Seminar- und Büchertheorie im Amt in verständige Praxis umzusetzen verstanden und gelernt haben. Wenn in den Prüfungen von seiten der Kommission der Schwerpunkt mehr und mehr in diese Erforschung der praktischen Tüchtigkeit und des Verständnisses der unterrichtlichen und erziehlichen Tüchtigkeit gelegt wird, dann wird den Prüflingen nicht nur das Ziel ihres Arbeitens allmählich klarer werden, sie werden auch die Mittel und Wege verstehen und benutzen lernen, die ihnen hier in überzeugender Weise empfohlen werden. Freilich, es ist keine leichte Arbeit, die ihnen zugemutet wird. Es handelt sich nicht um ein mehr oder weniger schnelles Einpauken gewisser Stoffmassen. In überzeugendster Weise zeigt ihnen der Verfasser immer wieder, wie allein die tägliche Berufstreue, die stündliche Pflichterfüllung sie zu angehenden Meistern in ihrem Schulzimmer, unter ihrer Kinderschar machen kann. Die große Anzahl beigefügter Fragen will sie lehren, worauf sie bei ihrer täglichen Vorbereitung und bei ihrer litterarischen Weiterbildung ihre Aufmerksamkeit und ihr Denken richten sollen. Möchten die jungen Lehrer beherzigen, was ihnen über die Art der „freien Arbeit" zur II. Prüfung gesagt wird; sie würden mit reinerem Gewissen zur Prüfung

kommen und bei ihren Examinatoren ein günstigeres Vorurteil sich erwerben können, als es leider so häufig der Fall ist. Auch daß der Verfasser den jungen Lehrern den Rat giebt, nicht zu früh, in der Regel nicht vor dem 3. Jahre zur Prüfung zu kommen, entspricht unbedingt der richtig verstandenen Aufgabe der II. Prüfung.

Und so möge denn dies Buch des verehrten Herrn Verfassers wirklich Handreichung thun auf einem Gebiet, auf dem Handreichung so hoch nötig ist. Es macht auf die großen und ganz eigenartigen Schwierigkeiten dieser 2. Lehrerprüfung aufmerksam; es verlangt viel, denkende Durcharbeitung eines so unscheinbar aussehenden und doch umfangreichen Stoffes, denkendes Sichhineinarbeiten in die richtige Unterrichts- und Erziehungsart. Aber unsere Lehrer wollen doch denkende Arbeiter sein; sie wissen doch seit Pestalozzi und Diesterweg, daß darin das kräftigste Mittel zur Hebung des Standes liegt! Nun, so beherzige doch der junge Nachwuchs insonderheit, was ihm hier so eindringlich auf das Gewissen, so warm an das Herz gelegt wird.

Neuwied. Doyé.

Naturarzt-Kalender 1896. Herausgegeben von Adolf Damaschke. Berlin. 42 S. Wilh. Möller. 60 Pfg.

Außer dem Kalendarium enthält er sieben wertvolle Arbeiten aus dem Gebiete der rationellen medizinlosen Gesundheitspflege, welche volle Beachtung verdienen. Am Schlusse befinden sich S. 81—95 Nachrichten über den „deutschen Bund der Vereine für volksverständliche Gesundheitspflege," sowie die Adressen von 262 deutschen Naturärzten.

H. Grabe.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

H. Kerp, Methodisches Lehrbuch einer begründend-vergleichenden Erdkunde. Mit begründender Darstellung der menschlichen Erwerbsverhältnisse und vorwiegender Betrachtung der einzelnen Erdräume als wirtschaftliche Gemeinschaften u. als Stätten menschlicher Kultur. 1. Band: Die deutschen Landschaften. (Das deutsche Reich und die Schweiz.) Nebst einer Methodik des erdkundlichen Unterrichts. Bonn 1896, Henry.

Prof. Oswald Külpe, Einleitung in die Philosophie. Leipzig 1895, Hirzel. 4 M.

Brust und Berdrow, Lehrbuch der Geographie. Unter besonderer Berücksichtigung des praktischen Lebens für Real- und Mittelschulen, Seminare, Handels- und Gewerbeschulen sowie für den Selbstunterricht. Mit 38 in den Text gedruckten Karten und einem Bilderanhange. Leipzig und Berlin 1895, Klinkhardt. 2,40 M., gebd. 2,75 M.

Prof. Dr. K. Fischer, Grundzüge einer Socialpädagogik und Socialpolitik. Eisenach 1892, Wilckens. 5 M., mit Anhang gbd. 7,40 M.

Dr. Franz Heiderich, Die Erde. Eine allgemeine Erd- und Länderkunde. Mit 215 Illustr., 143 Textkärtchen u. 6 Karten in Farbendruck. Wien, Pest, Leipzig 1896, Hartleben. Orig.-Halbfrb. 20 M.

Dir. Dr. Ernst Wickenhagen, Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 8. vermehrte und verb. Aufl. (42.—48. Tausend.) Mit 181 Illustr. Stuttgart, Neff. Gebd. 3,50 M.

Prof. Dr. Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 2. verb. Auflage. 5.—8. Tausend. Leipzig 1896, Teubner. Geb. 2,60 M.

J. Heß und Dr. Mehler, Anleitung zur ersten Hilfeleistung bei plötzlichen Unfällen. Frankfurt a. M., Bechhold. 1 M.

Prof. Dr. Fritz Schultze, Vergleichende Seelenkunde. 1. Band. 1. Abt. Nervensystem und Seele oder allgemeine Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig 1892, Günther. 3 M.

Dr. Ferd. Burckhardt, Psychologische Skizzen zur Einführung in die Psychologie. Löbau i. S. 1894, Walde. 3 M.

Dr. Rud. Eisler, Geschichte der Philosophie im Grundriß. Berlin 1895, Calvary & Co. 4,50 M.

E. Martiz, Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare sowie zum Selbstunterricht. 3. verb. Aufl. Bern 1894, Schmid, Francke & Co. 3 M.

Engelin und Fechner, Deutsches Lesebuch. C. I. 12. Aufl. Berlin C 1896, Schultze. 0,80 M.

Prof. Heinr. Fechner, Anleitung zur Erteilung des ersten Leseunterrichts nach der Normalwörtermethode mit Vorkursus (der komb. Schreiblese- und Normalwörtermethode). Berlin SW. 1896, Wiegandt & Grieben. 1 M.

Edmondo de Amicis, Herz. Ein Buch für die Jugend. Autorisierte Übersetzung von R. Wülfer. 17. und 18. Tausend. Basel 1896, Geering. 2 M., geb. 2,80 M.

Otto Leisner, Buchstabe und Geist. Kritische Betrachtungen über die Bedeutung der unterrichtlichen Hülfsbücher. Leipzig 1896, Fleischer. 1 M.

Musterheft von Liniaturen der Schreibschule des Stralsunder Lehrervereins nebst Grundsätzen dazu. Stettin, Graßmann.

Eugenie Tafel, Fürs häusliche Leben. Schweidnitz, Brieger. Geb. 1 M.

Illustrierte Wochenschrift für Entomologie. Internationales Organ für alle Interessen der Insektenkunde. I, 1. Neudamm 1896, Neumann. Quartal 3 M.

H. Grau, Der erste Unterricht im freien Zeichnen nach Flächengebilden u. nach Körpern. Stade 1896, Pockwitz.

D. Horn, Über einige Vorfragen zum Studium von Langes Apperception. Vortrag, gehalten in der Mörser freien Lehrerkonferenz. Gütersloh 1896, C. Bertelsmann. 0,40 M.

Prof. Dr. Richard Lehmann, Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. 1. Band. Halle a. S. 1894, Tausch & Große. 7,20 M.

— — 1. Supplement-Heft dazu. (Beiträge zur Methodik der Erdkunde als Wissenschaft wie als Unterrichtsgegenstand. Heft 1.) Ebenda 1894. 2,70 M.

Herm. Gattermann, Fünfzig evangel Kirchenlieder. Ein Lehrbuch für Volksschullehrer, Seminaristen und Präparanden. 2. Auflage. Hilchenbach 1895, Wiegand. 2 M., geb. 2,50 M.

E. Römermann, Ausführliche und vollständige Sprachlehre zum Gebrauch in Volksschulen. 8. Aufl. Ebenda 1896. 0,40 M.

Fritz Achenbach, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise. 1. Teil: Mittelstufe. Ebenda 1896. 1,60 M., geb. 2 M.

Notiz.

Die Herren Mitarbeiter werden freundlich und dringend gebeten, ihre Abhandlungen, wenn irgend möglich, den Raum von einem Druckbogen nicht überschreiten zu lassen, da bei dem beschränkten Umfang des Schulblattes das uns zufließende Material sonst nicht zu bewältigen ist und die Leser gerade kürzere Sachen angelegentlich wünschen.

Die Schriftleitung.

Evangelisches Schulblatt.

August 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über das „System der Ethik“ von Friedr. Paulsen.

Von O. Foltz.

I.

Das System der Ethik von Professor Paulsen hat sich in kurzer Zeit einen weiten Leserkreis erworben, wie er philosophischen Büchern von solchem Umfange (I. Bd. 429 S., II. Bd. 576 S.) nur selten zu teil wird. Nun ist der große äußere Erfolg ja kein zuverlässiger Maßstab für die innere Vortrefflichkeit des Werkes, allein er beweist doch, daß Paulsen vielen ernsten, denkenden Männern etwas zu sagen hat, dem zu lauschen wohl der Mühe wert ist; er beweist ferner, daß des Verfassers Darstellungsweise nicht für Philosophen von Fach, sondern für alle Gebildete berechnet ist, die überhaupt mit wissenschaftlichen Werken umzugehen wissen. „Gott soll mich davor bewahren,“ sagt er in der Vorrede, „daß ich mir anmaße, für Leute zu denken, die selbst an Gedanken Überfluß haben. Ich hatte Leser im Sinne, die, irgendwoher zum Nachdenken über die Fragen des Lebens angeregt, jemand suchen, der ihnen als Führer, oder, wenn das zu anmaßend klingt, als Mitunterredner diene.“

Das Werk zerfällt, abgesehen von der Einleitung, die über Wesen und Aufgabe der Ethik sich verbreitet, in vier Bücher.

Erstes Buch: Umriß einer Geschichte der Lebensanschauung und Moralphilosophie.
Zweites Buch: Grundbegriffe und Principienfragen.
Drittes Buch: Tugend- und Pflichtenlehre.
Viertes Buch: Die Formen des Gemeinschaftslebens.

Um nun die Leser in den Stand zu setzen, sich selbst ein Urteil zu bilden über den Geist, von dem das System der Ethik beherrscht wird, teilen wir den wesentlichen Inhalt des zweiten Buches (Grundbegriffe und Principienfragen) mit. Wir lassen den Verfasser selbst reden und citieren nach der dritten Auflage (1894). In einem zweiten Artikel wollen wir dann die Anschauung Paulsens auf ihre Wahrheit und Berechtigung hin prüfen.

1. Gut und schlecht. Teleologische und formalistische Auffassung. I. Band. S. 197—224.

Von zwei Fragen geht die Ethik ursprünglich aus, dieselben beiden Fragen führen den nachdenkenden Menschen immer wieder auf sie zurück. Die erste

entſpringt aus der Funktion des moraliſchen Urteils: *was iſt der letzte Grund der ſittlichen Wertunterſchiede?* Die zweite entſpringt aus dem Wollen und Handeln: *was iſt ſein letztes Ziel?*

Zwei Auffaſſungen ſtehen ſich hinſichtlich der erſten Frage gegenüber, die *teleologiſche* und die *formaliſtiſche*. Jene führt den *Unterſchied des Guten u. Schlechten* zuletzt auf die *Wirkungen* zurück, die die *Handlungsweiſen* und *Willensrichtungen* ihrer Natur nach für die *Lebensgeſtaltung* des Handelnden und ſeiner Umgebung haben; ſie heißen *gut*, wenn ſie im Sinne der *Erhaltung* und *Steigerung*, *ſchlecht*, wenn ſie im Sinne der *Störung* und *Zerſtörung menſchlicher Wohlfahrt zu wirken tendieren*. Die *formaliſtiſche Ethik* hingegen hält dafür, daß die Begriffe *gut* und *ſchlecht* im ſittlichen Sinne, *ohne alle Rückſicht auf die Wirkungen der Handlungen oder Verhaltungsweiſen*, eine *abſolute Qualität des Willens* bezeichnen, die überhaupt nicht weiter abgeleitet oder begründet, ſondern nur als Thatſache feſtgeſtellt werden könne: *gut* iſt, nach Kant, ein *Wille*, der *durch die Achtung vor der Pflicht*, *ſchlecht ein Wille*, der *mit dem Bewußtſein der Pflichtwidrigkeit* ſich beſtimmt hat.

Der gewöhnlichen Vorſtellung liegt die formaliſtiſche Auffaſſung näher. Handlungen, ſo wird das gemeine Bewußtſein zunächſt zu ſagen geneigt ſein, werden nicht erſt durch ihre Wirkungen ſittlich gut oder ſchlecht, ſondern ſie ſind es an und für ſich; die Geſinnung entſcheidet über den ſittlichen Wert der That, nicht die Folgen. Wenn die Barmherzigkeit des Samariters den unter die Mörder Gefallenen auch nicht gerettet hätte, ja wenn ſie die Urſache ſeines Todes geworden wäre (neuer Überfall der in der Nähe lauernden Räuber!): unſer Urteil über den ſittlichen Wert der Handlung würde dadurch gar nicht berührt. Oder wenn eine Verleumdung, ſtatt wie üblich, offene Ohren zu finden, erkannt und abgewieſen wird und nur bewirkt, daß dem Verleumder bisher unverdient beſeſſenes Vertrauen entzogen, dem Angeſchwärzten dagegen vermehrtes Vertrauen geſchenkt wird, ſo ſind ja die Wirkungen alle wünſchenswert, aber dadurch wird an der Niederträchtigkeit der Verleumdung nichts geändert.

Die an ſich richtige Bemerkung iſt keine Einwendung gegen die teleologiſche Betrachtungsweiſe. Dieſe behauptet nicht, daß über den Wert der *einzelnen* Handlung aus den *thatſächlichen* Folgen, welche aus Anlaß derſelben eintreten, zu entſcheiden ſei, ſondern daß *Handlungsarten* und *Verhaltungsweiſen* gut oder ſchlecht ſind, ſofern ſie *ihrer Natur nach* günſtige oder ungünſtige Wirkungen hervorzubringen *tendieren*. Die in der Natur der Verleumdung liegende Wirkung iſt, dem Verleumdeten Ehre und Vertrauen abzuſchneiden. Daß dieſe Wirkung im obigen Falle nicht eintrat, dafür lag die Urſache nicht in ihr, ſondern in der Gewiſſenhaftigkeit, Umſicht und Menſchen-

kenntnis jenes Dritten, der sie durchschaute. Die Ethik sucht die in der Natur der Handlungsweisen liegenden Tendenzen, nicht aber die unermeßlich variablen Folgen der einzelnen Handlungen in der Wirklichkeit zu bestimmen; sie fragt: welche Bewegungen in der Menschenwelt würde Verleumdung zur Folge haben, wenn sie allein den Ersatz bestimmte? und von hieraus bestimmt sie dann ihren Unwert. Und so in dem andern Beispiele: Barmherzigkeit hat ihrer Natur nach die Tendenz, menschliches Elend zu mindern, und darum ist sie gut.

Oder ist das ein Irrtum? Ist Barmherzigkeit doch an und für sich gut, ohne alle Rücksicht auf Wirkungen, und so die Bosheit böse? Wenn der Samariter völlig unfähig gewesen wäre, Hilfe zu leisten, wäre er nicht derselbe geblieben? — Gewiß, aber auch dem widerspricht die richtig verstandene teleologische Ansicht nicht; auch hier wäre der Tugend nur zufällig die äußere Wirkung abgeschnitten, ihre Tendenz bliebe dieselbe, und darauf allein geht das Urteil. — Es geht uns hier wie im Theoretischen: einen regelmäßig und notwendig vorausgesetzten Beziehungspunkt lassen wir außer acht. Wir sagen, die Sterne sind leuchtende Punkte, und meinen, ihnen damit eine absolute Eigenschaft beizulegen. Erst die erkenntnistheoretische Reflexion überzeugt uns, daß dies Urteil einen Beziehungspunkt voraussetzt, nämlich ein lichtempfindliches Auge. Auch hier wird die gemeine Meinung sagen: aber die Sterne würden doch leuchten, auch wenn alle Augen sich schlössen. Gewiß, aber das bedeutet doch nichts anderes, als: wenn wieder ein Auge aufgethan würde, dann würde es sie sehen. Wenn es Augen überhaupt nicht gäbe, dann gäbe es auch keine leuchtenden Punkte. So, wenn es keine mögliche Wirkung von Mensch zu Menschen gäbe, dann wären es absolut sinnleere Aussagen: Bosheit sei böse und Barmherzigkeit sei gut. Bosheit und Barmherzigkeit wären dann sinnleere Wörter.

Aber, wird weiter eingewendet, die Sache trifft doch nicht zu; das moralische Urteil geht überhaupt gar nicht auf Handlungen und Handlungsweisen, sondern auf die *Gesinnung*: sie ist *gut*, wenn das *Motiv* der Handlung gut ist, d. h. wenn sie aus Pflichtbewußtsein entspringt, ihr Inhalt und ihr Erfolg mag sein, welcher er will.

Gewiß geht das moralische Urteil über eine vorliegende Handlung zunächst auf die Gesinnung; den moralischen Wert der Person, wie er in der Handlung zur Erscheinung kommt, will man ermitteln und fragt zu dem Ende: was hat ihn bestimmt? — Aber zu diesem *persönlichen* gesellt sich ein *sachliches* Urteil, das aus Anlaß derselben Handlung gefällt wird. *Jede* Handlung giebt zu einem doppelten Urteil Veranlassung, einem *subjektiv-formalen* über die Gesinnung der Person und einem *objektiv-materialen* über die Handlungsweise selbst; dort fragen wir nach dem Motiv, hier nach den in der Natur der Sache liegenden Wirkungen.

Es ist von äußerster Wichtigkeit, sich dies deutlich zu machen und zugleich sich darüber klar zu werden, daß diese beiden Urteile von einander unabhängig sind und zu entgegengesetzten Ergebnissen führen können; eine Handlung kann sachlich verwerflich und doch der Handelnde persönlich völlig unantastbar sein. Von dem heiligen Crispinus wird erzählt, daß er Leder stahl und armen Leuten Schuhe daraus machte. Ist also Crispinus ein Dieb und ein schlechter Kerl? Das werden wir doch wohl nicht sagen wollen. Er that es aus Barmherzigkeit und nahm die Gefahr des Galgens auf sich. Die subjektiv-formale Beurteilung kann zu keinem andern Resultat kommen: der Wille des Crispinus, der mit gutem Gewissen und mit Aufopferung eigener Interessen andern diente, ist ein guter Wille. — Aber auch die Handlungsweise selbst wird Gegenstand eines Urteils, und das wird gebildet auf Grund der Wirkungen, die in ihrer Natur liegen. Objektiv betrachtet stellt sich die Handlung allerdings dar als Diebstahl. Eine solche Handlungsart hat nun der Natur der Sache nach, ganz unabhängig von dem Motiv, Wirkungen, welche für menschliche Wohlfahrt höchst bedrohlich sind. Würde die Handlungsart allgemein, was würde die Folge sein? Offenbar die vollständige Aufhebung der Eigentumsordnung; womit zugleich der Antrieb, Eigentum zu erwerben, schwinden und menschliche Lebensgestaltung unmöglich werden würde. Also die Wirkungen, die in der Natur jener Handlungsweise liegen, sind zerstörende, und darum ist sie schlecht.

Daß das objektiv-materiale Urteil teleologisch begründet wird, liegt auf der Hand: der Wertunterschied der Verhaltungs- und Handlungsweisen beruht auf ihrer Tauglichkeit zur Lösung von Lebensaufgaben oder ihren Wirkungen für die Lebensgestaltung. Aber auch die subjektiv-formale Beurteilung führt auf die teleologische zurück. Aus Achtung vor der Pflicht, aus Gewissenhaftigkeit handeln ist moralisch gut. Warum ist Gewissenhaftigkeit gut? Gewissenhaftigkeit ist objektiv gut, weil das Gewissen das Verhalten des Einzelnen im Sinne der Wohlfahrt des Handelnden und seiner Umgebung zu bestimmen tendiert. Wir kommen darauf in dem Kapitel über Pflicht und Gewissen zurück.

Die Summe dieser Betrachtung wäre demnach: das Verhalten eines Menschen ist sittlich gut, sofern es objektiv im Sinne der Wohlfahrt des Handelnden und seiner Umgebung zu wirken die Tendenz hat und zugleich subjektiv mit dem Bewußtsein der Pflichtmäßigkeit begleitet ist. Es ist dagegen sittlich verwerflich, sofern ihm entweder die beiden Merkmale des Guten oder wenigstens eines derselben fehlt: fehlt es an der objektiven Richtigkeit, so wird es schlecht genannt, geschieht es dazu mit dem Bewußtsein der Pflichtwidrigkeit, so wird es böse genannt.

Den Menschen selbst aber nennen wir gut, sofern er sein Eigenleben im Sinne menschlicher Vollkommenheit gestaltet und zugleich auf seine Umgebung

im Sinne menschlicher Lebensbereicherung einwirkt. Schlecht dagegen wird genannt, wer weder den Willen noch die Kraft hat, aus sich etwas Rechtschaffenes zu machen, noch dem Leben anderer etwas zu leisten, vielmehr störend und herabziehend auf seine Umgebung wirkt.

Und Tugenden und Laster wären von hieraus zu erklären als die verschiedenen Seiten des guten und schlechten Menschen. Entsprechend den verschiedenen Aufgaben des Lebens unterscheiden wir eine Vielheit von Tüchtigkeiten oder Tugenden als so viel Willenskräfte zu ihrer rechtschaffenen Lösung; ihnen stehen die Laster als ebenso viel Untüchtigkeiten des Willens gegenüber.

Also „gut" wäre hiernach ein Begriff, der überall einen Beziehungspunkt voraussetzt: gut zu etwas oder für etwas. Ein guter Haushalter, ein guter Soldat ist der, der die Aufgaben eines Haushalters, eines Soldaten rechtschaffen löst. Und so bezeichnet gut auch in der Moral eine Tauglichkeit zu einem Werk: ein guter Mensch ist ein Mensch, der alle Aufgaben des Menschen, wie sie das Eigenleben und das Gesamtleben stellen, rechtschaffen löst.

Allerdings ist nun aber hinzuzufügen: sofern in der sittlichen Welt das Einzelne nicht ein gleichgültiges Mittel zur Hervorbringung eines ihm fremden Zwecks ist, sofern der einzelne Mensch selbst ein Glied des sittlichen Ganzen ist, ist er auch ein Teil des höchsten Gutes, und insofern ist er auch Selbstzweck, wie dieses. Und dasselbe kann man von den Tugenden sagen: sofern sie Seiten des guten Menschen sind, sind sie nicht bloß äußerliche Mittel für einen ihnen fremden Zweck, sondern zugleich ein Stück des vollkommenen Lebens selbst.

2. Das höchste Gut. Hedonistische und energistische Auffassung. I., S. 224—259.

Auch die zweite Frage, von der die Ethik ursprünglich ausgeht: was ist das Ziel alles Wollens? hat verschiedene Beantwortungen hervorgerufen, die sich auf zwei Grundformen zurückführen lassen: die hedonistische und die energistische. Jene behauptet, daß der Wille immer und überall auf Lust (oder Vermeidung von Schmerz) gerichtet und daß also Lust das höchste oder absolute Gut sei, das nicht mehr um eines andern willen begehrt werde. Die energistische Ansicht behauptet dagegen: der Wille ist nicht auf Lust, sondern auf einen objektiven Lebensinhalt oder auf eine bestimmte, konkrete Lebensbethätigung gerichtet.

Die hedonistische Auffassung ist unwahr, sie widerspricht offenkundigen Thatsachen. Um nur ein Beispiel anzuführen: hat Goethe als Mittel zu seinem Glücksmaximum gewählt: Dichtungen in gebundener und ungebundener Rede, Liebesverhältnisse, Geschäfte und Reisen, naturwissenschaftliche und geschichtliche Untersuchungen? Das ist ja absurd, und niemand wird es sagen wollen. Nein, in seiner Natur lagen Triebe und Kräfte, die zur Entfaltung und Bethätigung

drängten; und bei der Entfaltung und Bethätigung trat Luſt ein, aber dieſe Luſt war nicht vorher in der Vorſtellung als Zweck und jene andern Dinge als Mittel. Der Trieb und das Verlangen der Bethätigung war vor aller Vorſtellung von Luſt, nicht umgekehrt die Vorſtellung von Luſt vor dem Trieb, ihn erſt hervorbringend und erweckend.

Es bleibt ſomit nur die energiſtiſche Auffaſſung übrig. Das Ziel, worauf der Wille überall ſich richtet, iſt, mit allgemeinſter Formel, die normale Ausübung der Lebensfunktionen, worauf die Natur des Weſens angelegt iſt. Die Formel gilt für alle lebenden Weſen. Jedes Tier will das Leben, worauf es mit ſeiner ganzen Naturausſtattung angelegt iſt, leben; ſeine Anlagen treten als Triebe hervor und beſtimmen ſeine Bethätigung. Die Formel gilt auch vom Menſchen; er will ein menſchliches Leben mit dem vollen Inhalt eines ſolchen, d h. ein geiſtig-geſchichtliches Leben leben, in dem für die Bethätigung aller menſchlich-geiſtigen Kräfte und Tüchtigkeiten Raum iſt. Er will ſpielen und lernen, arbeiten und erwerben, beſitzen und genießen, bilden und ſchaffen; er will lieben und verehren, gehorchen und regieren, kämpfen und ſiegen, dichten und träumen, denken und forſchen; und alles dies in der Reihenfolge von Entwicklungsſtufen, wie das Leben ſie in ſeiner natürlichen Entfaltung bietet; er will das Verhältnis des Kindes zu den Eltern, des Schülers zum Lehrer, des Lehrlings zum Meiſter durchleben, ſein Wille findet zeitweilig die höchſte Befriedigung darin; er will als Bruder mit Brüdern, als Freund mit Freunden, als Genoſſe mit Genoſſen, als Bürger mit Bürgern leben; er will endlich erleben, was ein Geliebter, ein Gatte und Vater erlebt, er will Kinder aufziehen und bilden, die den Inhalt ſeines Lebens erhalten und fortpflanzen. Und wenn er alles dies durchlebt und erfüllt und in allem als ein tüchtiger Menſch ſich bethätigt und bewährt, dann hat er erreicht, was ſein Wille war; ſein Leben iſt erfüllt, und befriedigt wendet er ſich zum Ende, ſein letzter Wille iſt, in Frieden zu ſeinen Vätern verſammelt zu werden.

Der Wille zum Leben, der in den untermenſchlichen Lebeweſen als blinder Trieb oder Drang die Lebensbethätigung beſtimmt, kommt im Menſchen zum Bewußtſein ſeiner ſelbſt. Der Menſch ſtellt ſich das Leben, auf das ſein Wille gerichtet iſt, in einem vorgeſtellten Bild vor Augen; der Typus, deſſen Darſtellung und Bethätigung den Inhalt ſeines Lebens ausmacht, ſchwebt ihm als ein Ideal vor, nach dem er ſich ſtreckt, an dem er ſich und ſeine Geſtaltung und Bethätigung mißt und ihren Wert beſtimmt. Das Bild der Vollkommenheit hat in verſchiedenen Menſchen verſchiedene Geſtalt. Auch die Klarheit, mit der das Ideal in der inneren Anſchauung ſich darſtellt, iſt verſchieden; und nicht minder iſt die Sicherheit und Kraft verſchieden, mit der es in dem Einzelnen ſich gegen die Schwankungen und Abweichungen, welchen es durch die Wirkung

partikulärer augenblicklicher Begierden ausgesetzt ist, durchsetzt und die wirkliche Lebensgestaltung beherrscht. Aber irgendwie ist im Menschen ein solches Ideal überall vorhanden und wirksam.

„Vor jedem steht ein Bild des, das er werden soll;
So lang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.“

3. Pflicht und Gewissen.
I., S. 310—345.

a) Der Ursprung des Pflichtgefühls. Gut ist, was den Willen befriedigt, worauf der Wille seiner Natur nach gerichtet ist. Wir fanden ihn gerichtet auf Erhaltung und Entfaltung des Eigenlebens und der Gattung.

Hiergegen scheint nun ein Widerspruch sich zu erheben: gut handeln heißt thun, was man soll, nicht thun, was man will. Gut handeln heißt seine Pflicht thun, und die Pflicht scheint nicht eben in der Richtung des natürlichen Willens zu liegen, zwischen Pflicht und Neigung ist Widerstreit. Vor der That tritt das Pflichtgefühl der Neigung abwehrend entgegen, nach der That, wenn sich die Neigung trotzdem durchsetzt, strafend. Wir nennen diese dem Eigenwillen und der Neigung hemmend und strafend entgegentretende, im Gefühl des Sollens und der Pflicht sich offenbarende Seite unseres Wesens das Gewissen.

Was bedeutet diese Erscheinung? Und wie läßt sich die Antinomie: gut ist, was ich will, gut ist, was ich soll, auflösen? Zur Beantwortung dieser Frage mag eine Untersuchung über den Ursprung des Pflichtgefühls Anleitung geben.

Wie kommt das Sollen in das wollende Wesen? Woher jener seltsame Zwiespalt? Wie erklärt sich namentlich der autoritative Charakter der Pflicht? Die Nötigung, die das Sollen einschließt, stammt nach dem Zeugnis des Selbstbewußtseins durchaus nicht aus dem eigenen Willen oder dem Triebleben, sie unterscheidet sich durchaus von den Antrieben der Neigung; und ebenso sind Gewissensbisse grundverschieden von den Gefühlen, die durch Nichtbefriedigung von Trieben erzeugt werden.

Vielleicht ist es doch nicht unmöglich, diese Thatsache auf dem Boden evolutionistischer Anschauung zu erklären. Die Lebensbethätigung des Tieres wird durch drei Principien reguliert: Triebe, Instinkte, individuelle Erfahrung. Mit dem Namen Instinkt bezeichnen wir gewisse, dem Tierleben eigene zweckmäßige Verfahrungsweisen zur Lösung komplizierter Lebensaufgaben, die, von der Gattung im Lauf ihres Lebens erworben, auf die Individuen durch Vererbung übergehen und von ihnen ohne Einsicht in ihre Nützlichkeit geübt werden, wie Nestbau, Wanderung ꝛc. Daneben findet in einigem Umfange Erwerbung individueller Intelligenz durch eigene Lebenserfahrung statt. Dieselben drei

Principien finden wir wieder beim Menschen. Auch in seinem Leben spielen Triebe eine wichtige Rolle, die Ausübung der vegetativ-animalischen Funktionen, Ernährung, Atmung, Fortpflanzung wird wesentlich durch sie reguliert. Die durch individuelle Thätigkeit, Erfahrung und Unterricht, erworbene Intelligenz nimmt einen sehr viel breiteren Raum ein. Am eigentümlichsten ist das mittlere Gebiet umgebildet: es erscheint in Gestalt der *Sitten*.

Wir bezeichnen mit dem Wort Sitten alle willkürlichen Verhaltungsweisen, mit Einschluß derer, die auf späterer Entwicklungsstufe als Recht und Gesetz aus dem Gebiet der Sitte ausgesondert sind. Man kann nun sagen: *Sitten sind das homologe Organ zu den Instinkten des Tierlebens*. Sie gleichen ihnen darin, daß sie zweckmäßige stereotype Verfahrungsweisen zur Lösung komplizierter Lebensaufgaben sind; ebenso darin, daß sie ohne Einsicht in ihre Zweckmäßigkeit geübt werden. Sie unterscheiden sich aber von Instinkten dadurch, daß das Individuum *um sie weiß*, daß es sie mit dem Bewußtsein zwar nicht ihrer Zweckmäßigkeit, aber ihres Daseins und ihrer Verbindlichkeit übt; es hält sie andern und sich selbst in jenen allgemeinen Formeln, die mit einem „du sollst" oder „du sollst nicht" beginnen, zur Befolgung vor. Man kann hiernach *Sitten* erklären als *zum Bewußtsein gekommene Instinkte*.

Der ursprüngliche Inhalt der Pflicht ist die Sitte. Auf höherer Entwicklungsstufe verändert sich das Verhältnis von Pflicht und Sitte, die Pflicht gewinnt immer mehr einen persönlichen und individuellen Charakter. Aber *ursprünglich* gebietet die Pflicht eben dies: *der Sitte gemäß zu leben*. Unser Sprachgebrauch hält diese Anschauung fest, wenn er das pflichtmäßige Verhalten *sittlich* und das pflichtwidrige *unsittlich* nennt. Und nun können wir also sagen: die Pflicht ist bekleidet mit der *Autorität der Sitte*. Es spricht in ihr der Wille der Eltern und Erzieher, der Wille der Vorfahren, der Wille des Volkes zu dem Einzelwillen.

b) *Verhältnis von Pflicht und Neigung*. Wir kehren nun zu der Frage zurück: wie verhält sich das Gute im Sinne des Pflichtmäßigen zu dem Guten im Sinne des für die Wohlfahrt Förderlichen? Auf Grund der obigen Erörterungen werden wir nunmehr sagen: durch den Mittelbegriff der *Sitte* wird zwischen den beiden Bedeutungen des Guten die Eintracht hergestellt. *Sitten sind zweckmäßige Verfahrungsweisen* zur Lösung der verschiedenen Lebensaufgaben; sie bestimmen das Handeln im Sinne der Erhaltung des socialen Ganzen, das sie hervorbringt, und der normalen Entwicklung der Individuen, in denen das Ganze allein Dasein hat. Insofern nun die Pflicht von dem Individuum eben dies verlangt, daß es seine Handlungen nach der Sitte richte, so wird pflichtmäßiges Handeln im Sinne der Wohlfahrt des Handelnden und seiner Umgebung zu wirken tendieren. Und da eben hierauf der Wille jedes Individuums ursprünglich gerichtet ist, so wird auch gelten, daß

der Wille im Grunde auf dasselbe gerichtet ist, was ihm die Pflicht gebietet. Neigung und Sitte, Einzelwille und Gesamtwille streben im ganzen und großen das Handeln in demselben Sinne zu bestimmen.

Aber wie kommt es denn, daß im Bewußtsein des Einzelnen Pflicht und Neigung, wenn nicht regelmäßig, so doch häufig genug als Gegensätze sich darstellen? — Die Sache erklärt sich so. Die Sitte kommt dem Einzelnen nur da lebhaft zum Bewußtsein, wo seine Neigung auf eine Handlung gerichtet ist, welche der Sitte widerstreitet. Solange sie auf Bethätigung innerhalb der Sitte gerichtet ist, so lange hat das Gewissen ihm nichts zu sagen, und auch hier gilt: Schweigen ist Zustimmung. Die Neigung der Gatten wird nicht als Pflicht empfunden; nimmt aber die Neigung eine andere Richtung, dann kommt die Sitte ins Bewußtsein und bezeichnet ihre Befriedigung als pflichtwidrig. Man spricht nicht von der Pflicht zu leben, weil der Wille von selbst darauf gerichtet ist; wenn aber der Fall eintritt, daß jemand Neigung fühlt, auf sein Leben zu verzichten, dann tritt ihm ins Bewußtsein, daß Selbstmord unsittlich und leben Pflicht ist . . . Man kann demnach sagen: die Pflicht erscheint regelmäßig als *Begrenzung der Triebe*, deren Dasein sie voraussetzt; ohne Triebe gäbe es überhaupt keine Pflicht. Sie ist in ihrem Ursprung wesentlich *negativ*: *Du sollst nicht*, ist die Formel, in der Sitte, Gesetz, Pflicht sich ursprünglich dem Einzelnen als Hemmung ankündigen, wenn der Trieb die Grenzen zu überschreiten antreibt. Die positive Formel heißt ursprünglich nicht: du sollst, sondern: ich will. Erst da, wo der natürliche Trieb oder Wille fehlt, tritt auch hier die Pflichtformel ein und verwandelt das: ich will, in ein: du sollst.

Der *Widerstreit* zwischen *Pflicht* und *Neigung* ist hiernach als *Ausnahme* zu konstruieren. Die Pflichtgebote oder Sittengesetze sind Formeln, durch welche die Natur und Richtung des *wirklichen* Willens einer Gesamtheit, wie er in allen Einzelnen in der Regel erscheint, ausgedrückt wird. Daß Ausnahmen von den Regeln vorkommen, ist hier so wenig wie bei den Gesetzen der Physiologie befremdlich: es sind empirische Gesetze sehr komplexer Erscheinungen. Wie Blinde und Taubstumme vorkommen, ohne daß dadurch die Regel, daß Menschen die Fähigkeit des Lesens, Hörens, Sprechens besitzen, aufhörte Regel zu sein, so wird auch durch das Vorkommen von Ehebruch, Diebstahl und Lüge die Regel nicht aufgehoben, daß die Menschen in dauernden Familienverbänden, mit gesondertem Eigentum leben und ihr Innenleben einander durch die Sprache offenbaren.

c) *Das Gewissen*. Wir erklärten das Gewissen in seinem Ursprung als das *Bewußtsein von der Sitte* oder das *Dasein der Sitten im Bewußtsein des Individuums*. Die Autorität, mit der es spricht, ist die Autorität aller derer, die die Sitte und das Recht gegenüber dem ab-

weichenden Einzelwillen aufrecht erhalten und schützen: zuerst die Autorität der Eltern und Erzieher, die der Seele des Kindes die Sitte oder die objektive Moral einbilden, sodann die Autorität der weiteren Umgebung, die durch Lob und Tadel, durch Ehre und Schande ihr Urteil über Verhalten und Handeln des Einzelnen zum Ausdruck bringt, ferner die Autorität des Gesetzes und der Obrigkeit, die durch Bedrohung und Strafe dem Abweichenden wehren, endlich und zuletzt die Autorität der Götter, die mit religiöser Scheu Sitte und Gesetz umgiebt. Indem der Einzelne an dieser so sanktionierten und geschützten Norm sein Handeln mißt, entstehen jene Gefühlserregungen, die vor der That als abmahnendes oder antreibendes Gewissen, nach der That als Gewissensunruhe oder innere Billigung empfunden werden. Der Inhalt des Gewissens ist mannigfaltig, so mannigfaltig als die Sitten selbst, welche die verschiedenen Stämme und Völker, entsprechend verschiedener Wesensgestaltung und verschiedenen Lebensbedingungen, hervorbringen, die Form aber ist überall dieselbe: *ein Wissen um einen höheren Willen, durch den sich der Eigenwille des Individuums innerlich gebunden fühlt.* Überall wird zuletzt dieser höhere Wille als der Wille einer *übermenschlichen*, einer *göttlichen* Macht gedeutet.

Das Gewissen ist zunächst die Darstellung der Sitte oder der objektiven Moralität im Bewußtsein des Einzelnen; es wirkt insoweit wesentlich als Hemmung gegen vereinzelte vom Normalen abweichende Willensantriebe. Das ist jedoch nicht seine einzige und nicht seine letzte und höchste Gestalt. Es hat auch eine mehr positive Wirkung, indem es ein Bild des vollkommenen Lebens vor Augen stellt. Die Züge des Lebensideals entnimmt es zunächst wieder der objektiven Moralität des Volkes. In seinen religiösen und poetischen Schöpfungen bringt jedes Volk konkrete Bilder des Vollkommenen hervor; indem das Bewußtsein des Individuums diese in sich aufnimmt, werden sie zugleich zu Gestaltungskräften seines Wesens und Willens.

Auf höherer Entwicklungsstufe des geistig-geschichtlichen Lebens nimmt nun aber dieses Lebensideal immer mehr einen besonderen und individuellen Charakter an. Alle geschichtliche Entwicklung geschieht durch Differenzierung. Auf niederer Kulturstufe finden wir die einzelnen Glieder eines Volkes durchaus gleichartig; dieselben Vorstellungen, Gedanken, Urteile, Gewohnheiten, Handlungsweisen, kurz der eine geistige Lebensinhalt, wie er durch Religion und Sitte gegeben ist, kehrt bei allen wieder. Mit der aufsteigenden Entwicklung wird der Lebensinhalt reicher und mannigfaltiger und zugleich der Unterschied in der Bildung der Einzelnen größer. Das Individuum beginnt sich eigene Gedanken über die Dinge zu machen: es beginnt zu philosophieren; alle Philosophie hebt mit der Losreißung des Individuums von den allgemeinen Gedanken an. Und ebenso beginnt sich das Verhältnis zur Sitte und dem Urteil der Umgebung zu lockern;

der Einzelne beginnt besondere Wege zu gehen und ein besonderes Lebensideal sich zu gestalten.

Damit erhält nun zugleich das Gewissen eine veränderte Bedeutung. Mißt es ursprünglich den Wert des eigenen Lebens lediglich an der Sitte, so mißt es jetzt das wirkliche Leben an seinem besonderen Ideal. Dies individuelle Ideal wird, als erwachsen auf dem Boden eines bestimmten Volkslebens, dessen Züge an sich tragen, es ist nicht beziehungslos zur Sitte; aber dennoch kann es so weit von dem allgemeinen Lebensinhalt und der allgemeinen Lebensauffassung sich entfernen, daß es seinen Träger selbst zum Konflikt mit der Sitte führt, einem Konflikt, der nun nicht mit Gewissensvorwürfen, sondern als sittliche Notwendigkeit empfunden wird. Der objektiven Moralität tritt eine subjektive als die höhere gegenüber.

Ist es ein großes und schönes Lebensideal, das seinen Träger zum Kampf mit dem Bestehenden fortreißt, ist sein Kampf ein Kampf um Gerechtigkeit und Wahrheit, um Freiheit und Schönheit, dann haben wir die eigentlichen Heldengestalten der Menschheit. Jesus hat diesen Kampf gekämpft. Er hatte sich erhoben über die Religion und die Sitte seines Volkes; ein anderes und höheres Verhältnis zu Gott hatte in ihm Gestalt gewonnen, als sein Volk es kannte; und darum genügte ihm auch nicht die Gerechtigkeit seines Volkes, jene zugleich ängstliche und dürftige und selbstgenügsame Gesetzeserfüllung. So löste er sich und seine Jünger von dem Gesetz seines Volkes; er brach den Sabbath und fastete nicht und lehrte seine Jünger also thun; dafür gab er ihnen ein neues Gebot: „daß ihr euch unter einander liebet." Und da das bestehende System, die objektive Gerechtigkeit, gegen die Auflehnung sich wehrte, trat er in jenen Vernichtungskampf gegen dasselbe ein, der zu seinem Tode führte. Was ihn in allem Kampf und Schmerz hielt und trug und siegreich machte, das war die unmittelbare Gewißheit seiner besonderen Bestimmung: daß er vom Vater gesandt sei, das neue Reich der Liebe und Barmherzigkeit zu predigen. So ist Jesus das ewige Vorbild aller nach dem Reich Gottes, nach Wahrheit und Gerechtigkeit dürstenden und ringenden Seelen geworden, aller derer, denen das Leben, wie es ist, zu wenig an Kraft und Geist, an Liebe und Freiheit zu enthalten schien, aller derer, die aus der Fülle ihres Herzens ihr Gefühl, ihr Schauen offenbarten und dann vom Pöbel, dem feinen und dem groben, gekreuzigt und verbrannt wurden.

4. Egoismus und Altruismus.
I., S. 345—364.

Handlungen werden egoistisch genannt, wenn ihr Motiv das eigene Wohl und Wehe, altruistisch, wenn ihr Motiv fremdes Wohl und Wehe ist. Von manchen Moralisten wird das Verhältnis dieser Motive als das des

ausschließenden Gegensatzes aufgefaßt, jede Handlung geht entweder aus egoistischen oder aus altruistischen Motiven hervor und ist also entweder egoistisch oder altruistisch. Und hierauf ist dann ein Gegensatz der Moralprincipien gegründet. Der reine Altruismus stellt das Princip auf: Handlungen haben moralischen Wert nur, sofern sie rein altruistisch motiviert sind; der reine Egoismus stellt als Princip auf: es ist nicht bloß erlaubt, sondern sittlich notwendig, die eigene Wohlfahrt zum alleinigen Ziel des Handelns zu machen.

Das wirkliche Leben kennt keinen absoluten Gegensatz von Altruismus und Egoismus; in der Wirklichkeit greifen, wie die Wirkungen des Handelns, so auch seine Motive beständig über die Grenzlinien über, wodurch man die Individuen und ihre Interessenkreise trennt.

Was zunächst die Wirkungen anlangt, so giebt es keine Handlung, die nicht wie für das Eigenleben so auch für das Leben der Umgebung Bedeutung hätte, und daher sowohl aus der Rücksicht auf fremde als auf eigene Wohlfahrt betrachtet und beurteilt werden könnte und müßte. — Die Fürsorge für die eigene Gesundheit stellt sich auf den ersten Blick als eine rein selbstische dar. Sobald man sich besinnt, ist offenbar, daß das Interesse an der Gesundheit keineswegs auf ihren Inhaber beschränkt ist. Jede Störung breitet sich mit ihren Folgen von dem Ort ihrer Entstehung unaufhaltsam auf die Umgebung aus. Die Verstimmung, welche infolge unzweckmäßiger Lebensweise oder ungenügender Fürsorge entsteht, trägt nicht der allein, der sie sich zugezogen; verdrießlich und reizbar, plagt er das ganze Haus mit übler Laune und mürrischem Wesen. Tritt ernstliche Erkrankung ein, so hat die Familie Unruhe und Sorge und leidet mit unter der Verminderung des Einkommens und der Vermehrung der Ausgaben. Ist er Beamter, so werden die Berufsgenossen in Mitleidenschaft gezogen, indem sein Arbeitspensum ihnen zur Last fällt. Hat er sich ruiniert, so vergrößert er als Staats- oder Gemeindepensionär oder als Armer die öffentlichen Lasten. Und so kann man allgemein sagen: alle Eigenschaften und Handlungen, welche die gesunde Entwicklung des Eigenlebens hindern oder stören, haben zugleich die Tendenz, auf die Entwicklung des Gesamtlebens wohlthätig oder nachteilig einzuwirken.

Aber ebenso gilt umgekehrt: sociale Tugenden haben die Tendenz, auch für die eigene Wohlfahrt günstige Folgen hervorzubringen, ihr Mangel wirkt verderblich auf das Eigenleben zurück.

Das wichtigste Gebiet für die Entfaltung socialer Tugenden ist das Familienleben; für weitaus die meisten Menschen sind alle ernstesten Pflichten gegen andere in diesem Kreis beschlossen. Es bedarf keiner Ausführung, daß alle Handlungen und Eigenschaften, welche das Wohl der Familie fördern, wohlthätige Wirkungen auf das Individuum zurückfließen lassen. Eine gute Erziehung der Kinder ist die sicherste und größte, im Alter fast die einzige Quelle

des Glückes der Eltern; eine schlechte Erziehung rächt sich so sicher und so empfindlich, wie kaum irgend eine andere Pflichtversäumnis.

Also Pflichten gegen andere und Pflichten gegen sich selbst sind nicht gegen einander isoliert; eigene Wohlfahrt und die Wohlfahrt der Gemeinschaften, denen jeder als Glied eingefügt ist, sind so ineinander geschlungen, daß, wer für seine eigene wahre Wohlfahrt sorgt, die jener Gemeinschaften zugleich fördert; und umgekehrt, wer die Aufgaben treu erfüllt, die ihm aus der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft erwachsen, damit an seiner eigenen Wohlfahrt arbeitet.

So wenig die Trennung der Handlungen in egoistische und altruistische nach ihren Wirkungen möglich ist, so wenig nach den Motiven. Es ist überhaupt eine seltsame Vorstellung, daß jede Handlung ein Motiv habe. Der Regel nach erfolgt die einzelne Handlung, indem eine dauernde Willensrichtung, die selbst wieder durch die individuelle Natur und Lebenslage gegeben ist, mit einer durch die Umstände herbeigeführten Veranlassung zusammentrifft. Zu der Bildung der Willensrichtung hat regelmäßig die Rücksicht auf andere mitgewirkt, und zu den Umständen gehören häufig wieder in erster Linie Personen, die bittend, fordernd, ermutigend, abmahnend, lobend, tadelnd, sei es ausdrücklich mit Worten, sei es durch ihr bloßes, wenn auch nicht einmal gegenwärtiges Dasein Einfluß üben. Ist es ein egoistisches oder altruistisches Motiv, das den Bauer bestimmt, seinen Acker zu bestellen, sein Feld zu verbessern, jahraus, jahrein, Tag für Tag fleißig und thätig zu sein? Es ist eine unsinnige Alternative. Der Bauer selbst, wenn man ihn fragte: thust du das um deinetwillen oder um anderer willen, würde den Frager fragend ansehen, ob er nicht recht gescheit sei? Er arbeitet gar nicht so, man möchte sagen pfennigweis für sich und dann wieder pfennigweis für andere; sondern das geht alles im großen zusammen; die Summe seiner Zwecke, bewußter und unbewußter, bestimmt seine Thätigkeit, und eine besondere Buchführung: das ist für mich, das ist für meine Familie, das ist für die Gemeinde, findet überhaupt nicht statt.

Liegt die Sache anders bei einem Künstler, einem Gelehrten, einem Staatsmanne? — Schopenhauer pflegte nicht viel an Wohl und Wehe anderer zu denken; was er gedacht und geschrieben hat, hat er um seiner selbst willen geschrieben, um sich das große Rätsel des Daseins zu lösen, um sich Gedanken, die im frohen Augenblick ihrer Geburt ihm gefielen, am Leben zu erhalten und sich in ihnen eine beglückende Umgebung zu schaffen. Er schrieb nicht für andere, keine Lehrbücher, keine Systeme, keine gelehrten Werke, sondern er schrieb für sich, wie der wahre Dichter für sich dichtet, der wahre Künstler für sich schafft und gegenständlich macht, was er innerlich sieht. Freilich, wenn es nicht jene andern gäbe, dann würde nichts geschaffen; kein Redner redet ohne eine Versammlung, die ihn hört, kein Dichter dichtet ohne ein Volk, das ihn singt oder liest, kein Schriftsteller schreibt, es gäbe denn, wenigstens in seiner Einbildung,

Leute, die leſen, was er ſchreibt. Aber dennoch, wem nicht vor allem die Sache ſelbſt auf der Seele liegt, ſo daß er nicht anders kann, als davon reden, wem die Triebkraft erſt aus dem Gedanken an die andern und ihren Nutzen kommen müßte, der dürfte ſeine Mühe wohl ohne Schaden für die andern ſparen.

Und ſelbſt bei der eigentlichen Aufopferung liegt die Sache nicht anders. War bei Leonidas und ſeiner Schar das Motiv ein egoiſtiſches oder ein altruiſtiſches? Die Frage iſt ja unſinnig und will ſpalten, was gar nicht getrennt werden kann. Gewiß, ſie kämpften für ihr Land; aber natürlich, das Land iſt eben ihr Land und nicht ein fremdes; andererſeits, ſie kämpfen und fallen für den eigenen Ruhm, aber ihr Ruhm iſt zugleich der Ruhm Spartas: wie könnte man hier Eigenes und Fremdes unterſcheiden wollen? Jede Selbſtaufopferung iſt zugleich Selbſterhaltung, nämlich Erhaltung des ideellen Selbſt: daß ich ſelbſt mich opfere, daß ich mein Leben im Kampf als Einſatz wagen kann für ein Gut, das ich für größer achte als mein Leben, das iſt ja die ſtolzeſte Selbſtbejahung. Ein „ſelbſtloſes" Handeln iſt ein innerer Widerſpruch. Das Selbſt iſt immer dabei beteiligt, es opfert ein Gut nur für ein größeres Gut, den Beſitz für die Ehre, den guten Namen für das gute Gewiſſen, das Leben für die Freiheit und Ehre ſeines Volkes. In der Wertordnung, die der Menſch den Gütern giebt, kommt ſein eigener Wert, ſeine tiefſte Willensrichtung zur Erſcheinung.

Iſt alſo der ganze Gegenſatz von Egoismus und Altruismus überhaupt ſinnlos? Kommt ein Unterſchied in den Handlungen und in den Motiven, der zu dieſer Unterſcheidung Anlaß giebt, überhaupt nicht vor? Das ſoll natürlich nicht behauptet werden. Es kommen zweifellos Handlungen vor, bei denen eigener Vorteil auf Koſten fremder Wohlfahrt geſucht, und umgekehrt Handlungen, bei denen fremder Wohlfahrt eigene Intereſſen und Neigungen zum Opfer gebracht werden; wobei dahingeſtellt bleiben kann, ob in dem erſten Fall die eigene Wohlfahrt, das Wort in ſeinem tiefſten Sinne genommen, gewinnt, im andern verliert. Was die obigen Ausführungen zeigen wollten, war nur dies: daß Widerſpruch zwiſchen eigener und fremder Wohlfahrt, ſelbſtiſchen und altruiſtiſchen Motiven, nicht die Regel, ſondern die Ausnahme bilden.

II. Abteilung. Zur Geſchichte des Schulweſens, Biographien, Korreſpondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Zur bergiſchen Schulgeſchichte.

Mitgeteilt von Th. Hermann.

Wer mit der Geſchichte des bergiſchen Schulweſens vertraut iſt, der wird nachfolgende Blätter gern leſen, Blätter, die neben alten Schuleinrichtungen auch

bekannter Männer gedenken, von denen das Evang. Schulblatt mehr als einmal erzählt hat. „Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt!" Das kann man auch auf die Schulväter anwenden. Wer die Schulgeschichte des Bergischen nicht kennt, dem genüge zu wissen, daß die Lehrer Schürmann, Gösser und Hürxthal noch jetzt in lebhaftem Andenken stehen, wenn auch vorwiegend nur bei den älteren Lehrern im Bergischen und in den angrenzenden Gebieten. (Siehe auch Dörpfelds „Fundamentstück", S. 16 u. 26 ff.). Über den Verfasser der Mitteilungen haben wir außer dem Namen, Kauert, nichts anderes in Erfahrung bringen können, als daß er in den zwanziger Jahren Lehrer zu Dierath bei Burscheid, Kreis Solingen, später in Kierspe bei Lüdenscheid war. In der sogenannten Schulchronik von Dierath sind keine Nachrichten über ihn zu finden. Das ist im Grunde genommen nicht besonders bedauerlich, denn die Erinnerungen sind nicht des Verfassers wegen mitteilenswert, sondern der Dinge wegen, die er erzählt. Bedauerlich ist's aber, daß die Handschrift nur in ihren Anfängen vorliegt. Wir haben die etwas altertümliche und nicht selten ungelenke Schreibart des Erzählers unverändert gelassen, nicht aber die Orthographie und Interpunktion.[1])

„Rückblicke auf mein fünfundzwanzigjähriges, selbständiges Lehrerleben.

Damit der Begriff „selbständig" in der ihm untergelegten Bedeutung von meinen Brüdern genommen werde, sei hier angegeben, daß er die Zeit bezeichnen soll, in welcher ich, außer dem Hülfslehrerleben, einer Schule auf eigene Verantwortlichkeit vorstand. Beiliegende Urkunde der Düsseldorfer Regierung weiset nach, daß dieselbe mich unter dem 23. Dezember 1816 zur Filder Schulstelle bestätigte, worauf ich, laut angebogener Vokation, am 14. Januar 1817 berufen ward. Um Petri dieses Jahres (1842) sind es nun fünfundzwanzig Jahre geworden, daß ich als Elementar-Lehrer diente.

An einem stürmischen Hornungtage 1817 wanderte ich denn aus dem gepflogenen und mich gepflegt habenden Wirkungskreise — von dem mir teuer gewordenen und lieb gebliebenen Remscheid — von den Veteranen Schürmann und meinem Freunde, dem Sprachlehrer Gösser[2]) — auf die Stadt Radevormwalde los — nach der Geburtsstadt meiner längst verstorbenen treuen Mutter. Einige mich begleitende Freunde trennten sich in Lennep von mir, und von hier bis Rade hatte ich auf zweistündigem, einsamen Gange einen Hochgenuß, den ich nie vergesse.

Meine ganze kummervolle Kindheit trat lebhaft vor meine Seele; der Geist meiner seltenen Mutter — mein Vater (Lehrer zu Heedfeld) ist mir so früh gestorben, daß ich ihn nicht gekannt habe — umschwebte mich; mein einziges Erbe, eine zehnjährige Schwester — acht Stunden von mir — sahe ich freudetrunken

[1]) Im 1. Jahrgang des „Almanachs für die Schullehrer und Schulvorsteher der Königl. preußischen Provinzen Rheinland-Westfalen" (Barmen und Schwelm 1832, Falkenberg) findet sich aus Kauerts Feder ein warm geschriebener Nekrolog über P. H. Th. Lamberti, Schullehrer in Kierspe. S. 45–49. H.

[2]) In Bezug auf die genannten Männer sei noch auf die Schrift von P. Fasbender, weiland Lehrer in Ronsdorf, hingewiesen: Daniel Schürmann, ein bergischer Schulmann, nach seinem Charakter, Leben und Wirken in gedrängter Kürze dargestellt. Elberfeld 1838, Sam. Lucas. (Nur noch antiquarisch zu haben.) Fasbender führte als Erster 1806 die Lautiermethode am Rhein ein. H.

mich umhüpfen, mich auf dem neuen Lebenswege freundlich begrüßend und die brüderliche Hülfe von mir fordernd, welche die liebende Mutter auf dem Todesbette mir schriftlich anempfohlen hatte; die vielen Wohlthaten, deren ich mich von so vielen bewährten Freunden meines Vaters zu erfreuen gehabt hatte, erschienen mir in einem großartigen Gesamtbilde; die Gefühle übermannten mich, sittliche Thränen entquollen meinen Augen; ich dankte Gott und guten Menschen mit ganzem Gemüte. In solcher tiefen innern Anschauung erblickte ich plötzlich auf einem Höhepunkte die freundliche Stadt Rade, wohin mich der Filder Schulvorstand beschieden hatte. Der Anblick der Stadt, wo ich mehrere Jahre Schüler des würdigen Hürxthal und des Rektors Grüter gewesen war, bot mir vielfache Erinnerungen. Auch der Garten kam mir zu Gesichte, aus welchem ich einst auf den Vorschlag eines Mitschülers Erdbeeren entwenden half. Können solche moralischen Fehltritte der Jugend im späteren Leben nicht ebenso auf den rechten Weg führen, als auch intellektuell gemachte Fehler nicht selten das Richtige um so lichtvoller erkennen lassen? Ich hielt wenigstens, indem ich den Garten entlang schritt, Betrachtungen, die mich über die jugendliche Unbesonnenheit unwillig machten. Bald ging ich dem Hause vorbei, in dem meine Mutter geboren und erzogen wurde, wo sie den süßen Traum der Jugend träumte, und von wo sie es gewagt hatte, sich nach dem öden Heedfeld heimführen zu lassen. Die Filder Schulvorsteher unterbrachen hier meine Reflexionen, indem sie mir aus dem nahe gelegenen Gasthause herzlich entgegen kamen. Ich hätte wahrlich die Weinflaschen wieder mit meinem einsamen Wege vertauschen mögen; ich mußte äußerlich mit munter sein und war innerlich bewegt. Die Versammlung genehmigte gern, daß ich meinem künftigen Lokal-Aufseher, Herrn Pfarrer Westhoff, eben die Aufwartung machte. Dieser kam mir als ein Pfarr-Herr vor und erklärte mir rund heraus, daß ich mich in allem genau nach dem Stadtlehrer Herrn Hürxthal richten müsse. Übrigens bekam mir diese Lehre besser, als die lange irdene Pfeife, die ich mit des Herrn Pfarrers Kanaster füllte; denn kaum hatte ich die Pfarrerwohnung hinter mir, als mir die Wirkung des Rauchens notwendig machte, zu meinem in der Stadt wohnenden Oheim zu flüchten. Die Restauration erfolgte jedoch schnell; ich kehrte zu meinen Abholern zurück, und gegen Abend langten die Filder Schul-Interessenten mit ihrem siebzehnjährigen Lehrerlein an Ort und Stelle an. Dr. Spiritus begrüßte mich nun mit der ihm eigentümlichen Gemütlichkeit, und ich mag ihm hölzern genug geantwortet haben. An den beiden folgenden Tagen besuchte ich meine Schul-Interessenten, was jeder Lehrer gleich anfangs thun sollte. Am dritten Tage überwies mich Pfr. Westhoff ins Amt. Abermals hielt mir derselbe vor, mich sorgfältig an Hürxthal anzuschließen. Westhoff galt für keinen menschenfreundlichen Schulaufseher; desungeachtet hatte ihn der weise Hürxthal dermaßen zu behandeln gewußt, daß dieser bei jenem in höchster Achtung stand — ein Wink für viele anmaßende Lehrer.

Bevor ich nun andeute, wie ich die Filder Schule fand, gebe ich noch an, wer und was mich zu dieser Stelle empfahl, und wie es um mein Denken, Wissen, Können und Wollen stand.

Ein guter Bekannter von meinem Vater, der jetzt bereits entschlafene Lehrer Bormann, damals in der Nähe vom Filde — zu Rüggeberg — angestellt, hatte mich beim Dr. Spiritus empfohlen, und so wurde die Wahrheit bestätigt, daß

des Vaters Segen den Kindern Häuser baut. Spiritus ließ sich wohl durch den allgemein bekannten Schürmann zu dem Schlusse bestimmen: ein solcher Lehrer habe gute Schüler. Ohne Zweifel flog in jener Zeit manchem eine Stelle zu, wer nur bei einem Wilberg, Wilms, Schürmann, Hürxthal ꝛc. geschulet hatte. Wie man sich gegenwärtig wohl an den Seminar-Direktor um einen Lehrer wendet, so geschah es damals an die bezeichneten und ähnliche Männer. Gewiß ohne mein Verdienst vergönnte mir die Vorsehung diese erste Stelle. Vor der Wahl legte ich in der Stadtschule zu Rade eine jämmerliche Probe ab. Bloß Pfr. Westhoff und Hürxthal waren Zuhörer. Auf ersteren kam alles an; lediglich ihm überließen die Filder die Wiederbesetzung ihrer Schule.

Präcise 8 Uhr stellte ich mich bei Westhoff ein. Sofort begleitete er mich in die Schule des bewährten Hürxthal. Dieser edle Mann begrüßte mich, seinen ehemaligen Schüler, so innig, daß mir die Manschetten nicht mehr so zitterten, als kurz vorher. Westhoff donnerte im Baß: „Nehmen Sie zuerst biblische Geschichte vor!" Sofort trat Hürxthal väterlich zu mir und sagte: „Wählen Sie nur nach Belieben!" Die großen, wackern Schüler mochten meine Verlegenheit merken, denn sie blickten sich an; ich ließ inzwischen „Abraham und Lot" lesen und sprach einiges über die Friedfertigkeit und Zanksucht. Nach beendigter Unterhaltung klopfte mir Hürxthal auf die Schulter, mich lobend. Darauf verlangte Westhoff Kopfrechnen, dann deutsche Sprache nach Bergers Sprachlehre, welche die Kinder in Händen hatten, und nun Geographie. Westhoff fragte die Schüler, wo sie zuletzt gearbeitet hätten; im Chore hieß es: „Wir hatten zuletzt Sibirien." Eiskalt lief's mir über die Haut, indessen fragte ich das Behaltene ab, und da die Kinder mehr wußten als ich, so bestand ich im geographischen Examen recht gut, namentlich da der erfahrene Hürxthal zu rechter Zeit einfiel, bemerkend, man höre ja doch, daß das gut gehe. Was Hürxthal aussprach, bejahte Westhoff jedesmal. Endlich mußte ich in die zweite Abteilung zu den Kleinen. Westhoff erinnerte, daß ich in der Unterhaltung nicht genug hervorgehoben habe, man müsse das Gute um des Guten willen, aus wahrer Liebe zu Gott, thun. Schließlich resultierte Westhoff so: „Sie sind noch jung, aber Sie scheinen sich Mühe zu geben; zudem ist Ihre Mutter, die ich gut kannte, eine geborene Mesenhohl gewesen — Sie sollen Schullehrer auf dem Filde werden." Ehe ich ein Wort erwidern konnte, drückte mir der teilnehmende Hürxthal die Hand, mir schlicht und treu Glück wünschend. Ich dankte den Herren für ihre Nachsicht und ihr Wohlwollen und sagte Hürxthal, wenn mich Herr Pfr. Westhoff auch nicht angewiesen hätte, mich Rats bei meinem früheren Lehrer zu erholen, so würde mir das ohnehin mein Gefühl, meine Anhänglichkeit zur Pflicht gemacht haben. „Ja," antwortete der bescheidene Greis, „wir wollen recht viel zusammen lernen." In der That war mir ein recht würdiger Ratgeber nötig, vorzüglich in der Methodik und in aller Anwendung des erworbenen Wissens. In Remscheid hatte ich vier Lehrer gehabt. Schürmanns Steckenpferd war Rechnen, und seine „Algebra"[1]) wurde so früh wie möglich durchgemacht. Da ich mehrere Jahre sein Schüler war, ehe ich sein Gehülfe wurde, so hatte ich eine erwünschte Bekanntschaft mit seinen Schriften der Rechenkunst. Schürmann jun., gegenwärtig Lehrer in Osnabrück, trug in der Abendschule auch

[1]) „Kurzgefaßte Anweisung zur Algebra, zum Schul- und Privatgebrauch"; 1805 in Barmen erschienen. Das Buch (151 S.) stellt hohe Anforderungen an den Schüler. H.

die Lehre der Logarithmen vor, erreichte aber keineswegs den Vater im Rechentalent, obschon der Sohn zwei Gymnasien besucht hatte. Dieser mochte mehr Theorie, jener mehr Praxis besitzen. Das ist mir später erst klar geworden, daß Schürmann im Rechnen gründlich unterrichtete, mag mancher mechanische Kopf auch sein Rechenbuch mechanisch gefunden haben. Die deutsche Sprache fand in der Formenlehre eine genaue Behandlung, in der Satzlehre sah es sehr dürftig aus. Dagegen hielt Schürmann viel aufs Aufsatzmachen, auch nach Dispositionen, ohne daß jedoch die nötigen Vorübungen dagewesen wären, wie man nun in den Schriften von Schalz, Wurst ꝛc. vorfindet. An 60 Schüler genossen täglich von 11—12 geographischen Unterricht privatim, und diese Stunde benutzte ich als Gehülfe fortwährend. Auch durfte ich mich jeden Abend von 5—7 in der Abendschule im Rechnen und Aufsatz üben. Nach Tische von ½8 Uhr an bereitete ich mich auf eine Stunde im Französischen vor, die ich von 9—10 abends bei Gösser privatim hatte. Dieser geistreiche, tiefe, lebenskluge Mann nahm großen Anteil an mir, einer Waise. Er eignete sich ganz dazu, einen Jüngling anzuregen und zu bilden. Das treue „Du" bewahrte mir der liebe Lehrer von früher, wo ich jeden Morgen von 8—11 seine Schule besuchte. Schürmann und Gösser hatten sich nämlich dahin geeinigt, daß letzterer für den Sprachunterricht im Französischen, Englischen, Italienischen u. a. Sprachen und für den Unterricht in Realien (Geographie ausgenommen) die größeren Schüler — etwa 40—50 — des Morgens von 8—11 Uhr in Anspruch nahm, wobei er Mittwochs und Sonnabends auch Zeichenunterricht gab.[1]) Dieser Gösser ward mein Gönner, ja mein Freund. Kaum erschien ich abends bei ihm, als er sofort zu fragen anfing: „Was hast du heute in der Schule gemacht, Kauert? Warum hast du das so gemacht? Der und der Schriftsteller sagt das und das darüber." Gösser besaß eine ungeheure Bibliothek und seltene Belesenheit. Er freute sich mit Lebhaftigkeit, wenn er Fortschritte sah; dem Fleißigen wurde er eine wahre Hebamme. Schürmann gab mehr in Massen, ohne zu untersuchen, vielmehr dem jungen Gehülfen die weitere Verarbeitung selbst überlassend; Gässer schlug dagegen kein Glied der sorgfältig angelegten Kette über; bei ihm war alles Plan, Zusammenhang, Entwicklung. Schürmann jun. lebte und webte in der Musik, er galt für einen Virtuosen auf dem Klavier und komponierte sogar. Wenn nur wenige Minuten erübrigt werden konnten, so mußte ich die Schürmannschen Kompositionen spielen helfen. Ich lernte dabei kennen, was Partitur, Orchester ꝛc. sei, und erwarb mir durch das häufige vierhändige Klavierspiel mit Schürmann jun. eine ziemliche Taktfestigkeit und größere Fertigkeit, als ich sie jetzt besitze. Schürmann war Schüler von Günther in Dortmund gewesen und teilte die dort gelernte Theorie ebenwohl mit. In der Kirche spielte Schürmann sen. den Hauptgesang selbst; zu Anfange wechselten die Gehülfen. Man hatte damals den faulen Knecht nicht, welchen Natorp und Keßler lieferten, sondern bezifferte Bässe, und hiervon wußte ich Rede und Antwort zu geben. Mein vierter Lehrer wohnte ½ Stunde vom Remscheider Dorfe, zu Bliedinghausen. Lehrer Tamerus daselbst, ein warmer Freund meines Vaters, ließ mich jeden Sonnabend zu sich kommen, mir 1 Stunde

[1]) Der anspruchslose, bescheidene Gösser hatte auf die Bildung der Remscheider Jugend großen Einfluß, und wo er nicht mit Nachdruck und Entschiedenheit auftreten konnte, that es Schürmann für ihn und sagte dann wohl: „Es ist nicht genug, daß die Henne Eier legt; sie muß auch dabei gackern." (Vgl. Fasbender, S. 17.) H.

Unterricht im Violinspielen zu geben, ohne daß ich etwas dafür zu bezahlen brauchte. In solcher Lage hatte ich mich nun zu bilden versucht, wobei auch das Schürmannsche Haus überhaupt und mein Privatunterricht nicht ohne Einfluß gewesen sind. In der Familie Schürmanns herrschten pünktliche Ordnung und ein sicherer Takt. Die durchaus tüchtige, aber scharfe Hausfrau gab ein großes Muster weiblicher Sparsamkeit am rechten Orte ab. Schürmann selbst lebte gewissenhaft nach der Uhr, versäumte keine Minute für die Schule und für sich selbst. Es würde fast unmöglich gewesen sein, unter solchen thätigen Leuten nicht mit zur Thätigkeit angespornt zu werden. Das stete Arbeiten wurde zur andern Natur. Wohl allen jungen Lehrern, wenn sie unter solch wirkende Aufsicht geraten, statt daß sie sich so oft leichtsinnig nach Ungebundenheit sehnen! Wöchentlich zweimal unterrichtete ich des Abends Kinder von drei tüchtigen Kaufleuten, genau nach Gösters Vorschrift. Einer dieser Herren, Christian Hasenklever, bot mir, als ich den Beruf nach dem Filde erhielt, dasselbe Gehalt, welches die Vokation versprach, wenn ich in seinem Hause bleiben wolle. Ich sollte dann jeden Morgen und jeden Nachmittag seine Kinder zwei Stunden unterrichten und die übrige Zeit auf dem Comptoir arbeiten. Hasenklever schlug mir vor, mich so allmählich ins Kaufmännische hineinzuarbeiten und das Schulfach daranzugeben.

Wenn ich's nun nach dem Gesagten wage, ein Urteil über mich zu fällen, wie es um mein Streben, Denken, Wissen und Wollen aussah, als ich auf dem Filde das Lehramt antrat, so mag ich sehr irren; gleichwohl will ich's hier offen gestehen.

Viel zu früh verließ ich die seltenen Männer Schürmann und Gösser; gewiß hätten sie mir mit der Zeit einen Grad von Meisterschaft angeeignet, falls ich noch mehrere Jahre zu ihren Füßen gesessen haben würde. Fleißig, recht fleißig arbeitete ich übrigens in Remscheid, ja nahm mehr Material in mich auf, als meine Kräfte zu erwägen wußten. Meinem zerstreuten Wissen mangelte der wahre Halt, meinem besonders durch Gösser angeregten Denken die Einheit, meinem zu feurigen Streben die Besonnenheit und meinem Wollen die Einsicht. So mochte ich mehr oder weniger beschaffen sein, und wie war nun die Filder Schule bei meinem Antritt beschaffen.

Mein Vorgänger stand beim Dr. Spiritus in großem Ansehen. Ich mußte übersehen, was mir nicht gefiel. Ich behielt demnach die Bibel als Lesebuch bei und ließ wacker in Briefen, alten gerichtlichen Protokollen ꝛc., die ich oft selbst nicht verstand, lesen. Die Lautiermethode, welche mir in Remscheid so viel Lob spendete, führte ich indessen ein, und als Pfr. Westhoff bei einem Schulbesuche deren sofortige Abschaffung verlangte, erklärte ich, daß ich dieserhalb bei der Regierung anfragen möchte, erst dann würde ich nicht mehr lautieren lassen. Auch äußerte Westhoff, das viele Üben im Briefschreiben sei gar überflüssig, die Mädchen lernten doch bald genug Liebesbriefe schreiben. Alle Aufmunterung gewährte mir dagegen der für jedes Bessere sich interessierende Dr. Spiritus. Seinen Söhnen erteilte ich täglich zwei Privatstunden in deutscher Sprache und Realien, und eine dritte Stunde auf dem Klavier gab ich seiner Tochter, der jetzigen verwitweten Frau Pastorin Kleinschmidt. Diese Stunden und überhaupt diese Verbindungen mit solchem achtbaren Hause bildeten mich um so mehr, da der Dr. sich häufig um die Arbeiten seiner Kinder speciell bekümmerte. Eine edlere Frau, als Frau Dr. Spiritus, lernte ich auf meinem Lebenswege nicht

kennen. Sie erzog gewaltig durch ihr Beiſpiel und hielt in ihrer Gegenwart von jedem Menſchen alles Unreine fern. Glücklich der Jüngling, welcher ſolchen Familien naheſteht; erſt ſpäter ſieht er ein, welchen geiſtigen Gewinn ihm dies bringen konnte. Sogar der Leichtſinnige kann ſich der angedeuteten Einwirkung nicht entſchlagen. Andrerſeits beſchäftigte mich eine angefangene Singſchule, zu deren Fortſetzung mich die Vokation verpflichtete. Neigung dazu brachte bald einiges zuſtande; gute Sänger waren vorhanden; acht Perſonen verbanden ſich ſogar zu einem muſikaliſchen Kränzchen. Dr. Spiritus ſchenkte uns bar ſo viel, daß wir ein gutes Violoncell kaufen konnten. Weſthoff wollte, daß die Singſchulen auf den Höfen ſich an die in der Stadt anſchlöſſen. Der durch ſein vierſtimmiges Choralbuch[1]) und durch ſeine muſikaliſchen Kenntniſſe überhaupt anerkannte Hürxthal leitete einen ausgezeichneten Sängerchor. Rade hat bewieſen, daß dergleichen Inſtitute, welche ſo leicht zerfallen, viele Jahrzehnte beſtehen können. Jeden Samstag hielten Hürxthal und der reformierte Lehrer Langenſiepen Konzert-Probe, der ich als Geiger beiwohnte. Oft traf ich des Sonnabends zeitig nach Mittag bei Hürxthal ein, um ihn zu genießen und über mancherlei zu fragen. Ich fand immer denſelben liebevollen, weiſen Ratgeber; allein der gute Mann ſah ſich ſtets zu vielſeitig beſchäftigt, als daß man nicht fürchten mußte, ihn aufzuhalten. Was ich an dem würdigen Hürxthal am meiſten bewundert habe, iſt der unwandelbare Gleichmut, mit dem er das Leben vorſichtig erfaßte. Alle Bosheit mußte an ihm abprallen; er diente jedem unaufgefordert, ohne an Gegendienſte zu denken; er urteilte nie nachteilig über andere, ſondern ſchwieg, wenn es einem galt, der keines Lobes wert war. Schürmann mochte übrigens ein ſchärferer Denker ſein, aber Göffer vereinigte einen Hürxthal und Schürmann in ſich. Dieſes körperlich gebrechliche Männchen, dieſer geniale Mann blieb meine Hauptſtütze. Kein Buch wurde ohne Göſſer gekauft, oder er ſchickte mir vielmehr die Bücher, welche ich brauchte. Noch nicht lange hatte ich mich auf dem Filde verſucht, als Göſſer mir Krauſes unmittelbare Denkübungen übermachte, mit vielen ſchriftlichen Bemerkungen, wie ich dieſes treffliche Buch handhaben ſollte.[2]) Da mir mein geiſtiger Pflegevater Hoffnung gab, mich zu beſuchen, nachdem ich dieſe Denkübungen bis zu einem gewiſſen Grade in der Schule verſucht hätte, ſo ſtrengte ich mich gewaltig an, wofür mir Pfr. Weſthoff einſt damit lohnte, daß die Bauernkinder dergleichen Übungen beſſer entbehrten.

Dem Schürmannſchen Rechenunterricht, namentlich dem mit Buchſtaben, und der Krauſeſchen populären Logik verdanke ich, daß ich unwiderſtehlichen Hang verſpürte, aus dem Beſondern das Allgemeine zu erſchließen. Indem ich mich ſo zu ertüchtigen ſtrebte, vergaß ich meiner einzigen Schweſter nicht.

Während ich in Remſcheid lebte, genoß meine Schweſter das Gnadenbrot

---

[1]) Vierſtimmiges Choralbuch zum Gebrauch in Schulen, wie auch für Singchöre und Klavierſpieler bequem eingerichtet. Eſſen 1810. — Von Hürxthal iſt eine Leſemaſchine erfunden, und von ihm rührt der erſte Globus für Schulen her. (Vgl. Hollenberg, Das Volksſchulweſen am Niederrhein. Rheydt 1880, Langewieſche.) H.

[2]) K. H. Krauſe, Verſuch planmäßiger und naturgemäßer unmittelbarer Denkübungen für Elementarſchulen. 3 Teile. Halle 1813 u. f. — Ein Buch für den damaligen Real-Unterricht, worin die Denkübungen als eine praktiſche Logik behandelt werden; neben theoretiſchen Anweiſungen enthält es methodiſch bearbeitete praktiſche Beiſpiele. (Vgl. Natorp, Kleine Schulbibliothek. Ein litterariſcher Wegweiſer für Lehrer an Volksſchulen. 5. Auflage. Eſſen 1820, Bädeker.) H.

bei einem Oheim in Radevormwalde. Eines Tages sandte man mir von Rade einen Boten, der mir schriftlich Nachricht brachte, daß der Oheim meine Schwester nicht länger bei sich behalten wolle. Dieser Umstand versetzte mich in großen Kummer. Ich fand jedoch einen guten Ausweg. Der Lehrer Thiel in Hülscheid, unweit Heedfeld, sollte die Probe bestehen, ob er, wie ich so oft sagen hörte, ein treuer Freund meines Vaters gewesen sei. Denselben Boten, der mir jene Trauerbotschaft überbrachte, beauftragte und bezahlte ich, meine Schwester zum Thiel in Hülscheid zu bringen. Diesem schrieb ich, er möge meine Schwester als sein Kind annehmen; ich würde ihm, sobald ich eine eigene Stelle habe, die Schuld vergelten. Meine Schwester gesteht bis auf heutigen Tag, daß sie es nirgend besser gehabt habe, als bei Thiel, dessen Kindern der Himmel Segen verlieh. Im Triumph holte ich denn meine einzige Schwester nach dem Filde und zahlte für uns beide für gute Kost und gutes Logis nur 110 berg. Rthlr. So fühlten wir von der Teurung im Jahre 1817 fast nichts. Nach Ablauf des Jahres kündigte uns unser Hauswirt das bestandene Verhältnis auf. Ich ließ mir einfallen, mit meiner Schwester hauszuhalten und mietete bei einem Schulvorsteher zwei Zimmer. Da fehlte mir's aber an allem. An Göffer schrieb ich mein Vorhaben und bat um 50 Thlr. Er antwortete, daß ich thöricht handele; wenn ich indessen den Entschluß allen Ernstes vollführen wolle, so seien 100 Thlr., die er beifügte, nicht zu viel. Der für dieses Geld angeschaffte Tisch, die sechs Stühle, der Ofen, die Bettstelle ꝛc. sind mir goldene Denkmale meiner Junggesellen-Wirtschaft. Auf dem Filde konnte meine Schwester keinen Unterricht in weiblichen Handarbeiten erhalten, deshalb ging sie täglich nach Rade. Wir standen des Morgens früh auf, des Mittags ließ ich mir von meinem Schulvorsteher Gemüse nach dem Zimmer besorgen, und gegen Abend, wenn Malchen heimkehrte, hatte ich den Ofen nicht allein mit Feuer, sondern meistens auch mit dem morgens von ihr bereiteten Essen versehen. So glaube ich bis heute, auf dem Filde recht thätig gewesen zu sein, und doch wirkte ich nicht zur allgemeinen Zufriedenheit. Woher kam das? Ich suche dieses in äußern und innern Gründen.

Einer meiner Schulvorsteher, L., war vor vielen Jahren Schullehrer an meiner jetzigen Stelle gewesen und wollte es nun dort wieder werden, als ich in Vorschlag kam. Dr. Sp. und Pfr. W. setzten mich zwar durch, allein L. unterhielt anfangs von Leuten mittleren Standes eine geheime Opposition gegen mich; gleichwohl befreundeten wir uns nachgehends aufrichtig.

Ferner hatte ich gegen meinen Beförderer zur Filder Schulstelle, den vorhin erwähnten Lehrer Vormann zu Rüggeberg — ich möchte fast zugeben, auf ungerechte Weise — eine feindselige Richtung angenommen. Vormann, der bei vielen seiner Schul-Interessenten für verhaßt galt, grenzte mit seinem Schulbezirke an den meinigen. Zu meinem Vorgänger Flüs waren mehrere Kinder von den ersten Familien aus der Rüggeberger Gemeinde in die Schule gekommen. Auch ich ward bestürmt, solche anzunehmen, was ich ernstlich ablehnte. Endlich besiegten Dr. Sp. und so viele andere meine Bedenklichkeiten; ich sagte den Rüggeberger Eltern zu. Nun fand sich Vormann bei mir ein und erklärte feierlich, daß er für solche Behandlung die besten Repressalien anwenden würde. Dafür wußte er auch immer entsprechende Mittel und Wege. Er hielt Wort.

Daß ich's dem Pfr. W. nicht treffen konnte, ist bereits angedeutet. Wenn mir derselbe auch nicht direkt schadete, so verlor ich genug, wofern er nur dazu

lächelte, falls Mißfälliges über mich vorfiel. Dazu kam, daß ich laut Vokation einen Umgang, bei dem ich eine Geldgabe empfangen sollte, abzuhalten hatte. Ich konnte das nicht, und Pfr. W. sowie andere legten mir diese Weigerung als Stolz aus.[1]) Vielleicht lag aber die meiste Schuld in mir selbst, daß ich den ganzen Schulbezirk nicht für mich gewann. Immer strebte ich mehr danach, von tüchtigen Beurteilern gerichtet zu werden, als um die schwankende Volksgunst zu geizen. Ich hielt mich dabei zuviel in meiner Klause auf und blieb zu fremd. Ich meinte es übrigens so brav mit meiner Schule, mit meiner intellektuellen und moralischen Fortbildung, daß ich sehr gewissenhaft ein Tagebuch führte. An strenges Arbeiten in und außer der Schule war ich von Remscheid her gewohnt; ich nahm es genau, vielleicht zu genau mit den Arbeiten meiner Schüler; mein etwas hitziges Temperament sprudelte damals mehr, als — nach mancher Abkühlung — jetzt (25 Jahre später) der Fall ist; kurz und gut, nachdem ich etliche Male derb gezüchtigt hatte, galt ich für einen zu strengen Schulmeister. Mein Schulpfleger, Pfr. Lehmann in Lennep, bezeigte mir dagegen beständig die vollste Zufriedenheit. Im Hause des Dr. Sp. habe ich nur einen unangenehmen Vorfall gehabt. Einst rief mich Dr. Sp., nachdem ich seiner Tochter eine Klavierstunde gegeben hatte, in sein Studierzimmer und erklärte, daß er mit meinem Unterricht, den ich seinen Kindern erteilte, recht gut zufrieden sei, daß ihm indes meine Berechnung für die drei Stunden umsomehr zu hoch scheine, als mein Vorgänger Flüs ebenwohl weniger angesetzt habe. Ich ließ mir für jede Stunde 3 Silbergroschen auszahlen. Dem Dr. Sp. erwiderte ich, ich halte ihn für einen reichen Mann und wisse, wieviel er für seine Kinder übrig habe. Er antwortete: „Ich bin nicht so vermögend, als man glaubt; stellen Sie Ihre Rechnung nur getrost niedriger, in anderer Weise soll's Ihnen wieder zu gut kommen." Dieses ist denn auch sehr reichlich geschehen, als ich eine eigene Haushaltung führte. Desungeachtet störte mich dieser Vorfall in meinem freudigen Wirken lange Zeit. — — — — —[2]) Ehe ich nun vom Filde Abschied nehme, blicke ich noch auf drei Punkte zurück. Ich erfreute mich da keiner Wohnung, wie solche jetzt schön vorhanden ist. Alle mit der Stelle verbundenen Emolumente standen jedoch in der Anstellungs-Urkunde zugesichert. Ich beanspruchte demnach gesetzlich Entschädigung für Wohnung und Garten, ward aber von allen Unterbehörden abgewiesen. Hierauf beriet ich mich mit dem noch lebenden menschenfreundlichen Pfr. Höfer in Rade, der meine desfallsige Vorstellung an die Düsseldorfer Regierung verbesserte und mich dem Regierungsrat Pithahn empfahl. Ich brachte die Bittschrift nach Düsseldorf und fand an dem Ehrenmanne Pithahn einen solchen Menschenfreund,

[1]) Über den Umgang berichtet Schürmann selbst: „Auch durch die Art und Weise, wie die Lehrer in jenen Zeiten ihren Unterhalt zum Teil herbeiholen mußten, wurde ihnen von der geringen Achtung, worin sie beim Volke standen, noch ein großer Teil entzogen. Dahin gehörte ein jährlicher Umgang bei Neujahr oder Fastnacht, da der Lehrer mit seinen Knabenschülern in der ganzen Gemeinde umherzog, um sich vor den Häusern singend eine Gabe, die jedoch nicht unter 1½ Stüber sein durfte, berufsmäßig zu erbetteln." (S. Fasbender.) H.

[2]) Hier lassen wir einige Seiten des Manuskripts aus, auf denen Kauert sehr umständlich erzählt, wie er zu seiner Frau gekommen ist. Erst in Dierath verheiratete er sich. Kurz vor seiner Verlobung erhielt er durch Vermittlung des Pfr. Hundhausen in Neukirchen, der auf der Rektoratschule in Rade zwei Jahre der Schlafkamerad Kauerts gewesen war und später nach Nordamerika ging, den Beruf nach Dierath, in die Gemeinde Burscheid. H.

daß er versprach, mich in vierzehn Tagen zu befriedigen. Ungefähr drei Jahre verwaltete ich auf dem Filde die Schule und empfing nun jährlich 30 berl. Thlr. für die angegebene Entschädigung.

Der zweite Punkt betrifft den edeln Gösser. Er schickte mir wenige Monate vor meinem Abzuge einen Boten, der mir die Nachricht überbrachte, Gösser sei sterbenskrank und verlange mich zu sprechen. Abends 8 Uhr langte ich bei meinem Wohlthäter an, der sehr an der Brustwassersucht litt. Ich stand tief gerührt vor ihm und konnte fast nicht sprechen. Er hob sich im Bette, faßte meine Hand und sagte: „Kauert, ich nehme Abschied von dir, bis wir uns im Himmel wiedersehen; bleibe fleißig und lerne tüchtig!" Ich zerfloß in Thränen. Er fuhr fort: „Du bist mir an 60 Thlr. für Privatunterricht schuldig; reiche mir mein Notizbuch, daß ich einen Strich durch die Rechnung mache, und hole mir den Notar Rieger, damit ich dir für 100 Rthlr. meine Bücher vererbe." Ich antwortete: „Herr Gösser, Ihre Verwandten machen mir vielleicht dieserhalb saure Gesichter und verwickeln mich in Unannehmlichkeiten." Er hatte als 58jähriger Unverheirateter nur entfernte Verwandte; umsomehr war ich ein Thor, daß ich die ansehnliche Bibliothek, die später auf der Auktion ohnehin verschleudert ward, nicht rechtmäßig als Vermächtnis an mich brachte. Es fehlte mir an Erfahrung; Gösser war zu schwach, viel zu sprechen; er sank auf sein Lager zurück. Zum zweiten Male erhob er sich und sprach: „Willst du den Vorschlag wegen der Bücher nicht, so lange mir folgende aus den Bücherschränken: 1. Das Leipziger Konversationslexikon; 2. Das große französische Wörterbuch von Schwan; 3. Reinbecks Sprachwissenschaft; 4. Gelpkes Himmelskunde u. s. f. Diese Werke," fuhr Gösser fort, „schenke ich dir hiermit, und du sollst sie jetzt mitnehmen." Die mir für die Einrichtung der Haushaltung geliehenen 100 Thlr. vergaßen wir, deshalb zahlte ich solche Gössers Erben zurück, nachdem ich ein Jahr in Kierspe gewohnt hatte. Zwei Boten trugen mir die Bücher nach dem Filde, und ich meinte, keiner sei nun reicher als ich. Keiner trauerte auch wohl dem würdigen Gösser so innig nach, als ich. Ich mußte ihn wegen der Schule an demselben Abend wieder verlassen — und zwar für immer. Nach zwei Tagen ist er gestorben. Sehr wohlthätig wirkt's unstreitig auf jeden, wenn er zuweilen an Sterbebetten steht, doppelt wohlthätig aber, wenn er an denen bedeutender Männer seine Betrachtungen anstellen kann. Dieser Abschied von Gösser stärkte mich zu vielem Guten und wirkt bis heute auf mich.

Der dritte Punkt betrifft den Abschied vom Hause des Dr. Sp. Im Augenblicke, als ich das Pferd besteigen wollte, lief ich zur Familie des Dr. Sp. Die Frau Doktorin zahlte mir die letzte Rechnung aus und zählte 3 Dukaten mehr, mit ihrer zarten Gemütlichkeit bemerkend, ich möchte diese Kleinigkeit als Dankbarkeit für die viele Mühe ansehen, welche ich mit ihren Kindern gehabt hätte. Diese 3 Dukaten entschädigten mich fast für jede auf dem Filde erfahrene Unbill. Wenn sich nämlich mit dem äußern Werte des Geldes ein moralischer Beweggrund verbindet, so hat es unschätzbaren Wert, namentlich aus der Hand einer solchen Geberin, bei der die reinste Herzensgüte giebt. Stumm trennte ich mich von der Familie des Dr. Sp. Man versteht sich ja doch in dergleichen Augenblicken ohne Worte.

Am letzten Tage meines Schulhaltens auf dem Filde konnte ich ebenwohl nicht flüssig reden. Meine drei ersten Jahre, in denen ich selbständig ge-

arbeitet hatte, standen wie ein Meilenzeiger mit drei Armen bedeutungsvoll vor mir. Der eine Arm hielt mir mit goldener Schrift vor: „Wie kamst du vor drei Jahren hierher?“ Der zweite: „Was hast du gewollt?“ Der dritte: „Was hast du wirklich ausgeführt?“ Da sah ich die teuern Kinder, bei denen ich meine geringen jugendlichen Kräfte versuchte und stärkte, zum letzten Male bei mir versammelt. Ich möchte solchen Auftritt ein sittliches Gericht nennen, vor dem jede äußere Aufsicht wenig gilt. Mit tiefer Rührung entließ ich die gerührten Kinder, blieb noch einige Zeit allein in der Schule und unterhielt mich mit Gott, der mich — eine früh verlassene Waise — so sichtbarlich gesegnet hatte. Mit neuem Mute, mit gestählter Kraft, mit reicher Erfahrung zog ich dann nebst meiner Schwester des folgenden Tages in die herrliche Rheingegend.

Hier fand ich alles anders. Schon meine Abholung machte Eindruck auf mich. An dreißig Reiter kamen bis Wermelskirchen. Eine Masse Menschen sah ich an der Grenze des Schulbezirks versammelt, wo mich die Kinder mit Gesang empfingen. Ich redete dieselben, sowie die Schulvorsteher und die ganze Versammlung mit Kraft an und gewann hierdurch, wie ich später erfuhr, viele Herzen. Pfr. Löh und Bürgermeister Pott hatten den Schul-Interessenten einen andern Lehrer aufdringen wollen; allein die besonnenen Schulvorsteher verfolgten meine Bestätigung, wozu ich, da ich von früher den Reg.-Rat Pithahn kannte, ebenfalls das meinige beitrug. Meine wackern Schulvorsteher, Stein und Schmitz, schlossen sich ganz vertraut an mich an, und ich verdanke diesen väterlichen Freunden, daß ich fortwährend mit einer Amtsfreudigkeit wirkte, wie sie wohl selten mit den mühevollen Arbeiten eines Lehrers verbunden sein mag. Alles vereinigte sich, alles wetteiferte, mir von vornherein Zutrauen einzuflößen; auch die Einweihung in den neuen Wirkungskreis, die drei Tage nach meinem Einzuge durch den Schulpfleger, Herrn Pfr. Bunge in Leichlingen, vorgenommen wurde, nahm einen würdigen Verlauf.“

Leider bricht hier das Manuskript ab, das 40 Quartseiten umfaßt. Im Anschluß daran stellen wir dem Leser einige Fragen zur Überlegung:

1. Welche Seiten des von Dörpfeld u. a. vertretenen Schulgemeindeprincips werden durch die Kauertschen Rückblicke ein wenig beleuchtet?
2. Welche Dinge schädigen noch heute die Standesehre des Lehrers?
3. Inwiefern nimmt der Lehrer eine Vertrauensstellung ein, und was kann er thun, ein wirklicher Vertrauensmann zu werden?
4. Welche Vorteile in Bezug auf die Lehrerbildung bot das so viel geschmähte frühere Gehülfenwesen? Welche Nachteile konnte es mit sich führen?
5. Inwiefern soll der Lehrer der Schul-Meister sein?
6. Warum soll der Lehrer Hausbesuche machen, und worauf muß er dabei besonders achten? Warum können die sog. Elternabende die Hausbesuche nicht ersetzen?
7. Was muß bei einer Probelektion zur Bewerbung um eine Lehrerstelle überlegt werden: a) in Bezug auf die Auswahl des Themas, b) hinsichtlich der Behandlung desselben, c) die Haltung des Probekandidaten betreffend? Was giebt bei der Beurteilung des Bewerbers den Ausschlag, die Probelektion, die Einsichtnahme in den eigenen Wirkungskreis des Bewerbers oder die Zeugnisse?

Wunde Punkte auf dem Lande.

Ein social-pädagogisches Gespräch.

Mitgeteilt von A. Schultz-Wampen.

Wer mit den Küstenlandschaften Vorpommerns genauer vertraut ist, der wird ein Dorf kennen, das wegen seiner geeigneten Lage den Schiffern als Merkzeichen dient: Kooßenshöh. Von hier aus kann man bei klarem Wetter teilweise die Schönheiten der Rügenschen Küste bewundern und eine weite Aussicht auf die offene Ostsee genießen, welche auf einen mit Naturſinn begabten Menschen nie seinen Eindruck verfehlt. Den besten Standort zum Beobachten hat man im Garten des Lehrers Philipp, der an der Grenze desselben nach der Seeseite hin einen Hügel aufschüttete, auf welchem zu beiden Seiten eines Tischchens Bänke zum Ausruhen einladen, zumal zwei dichtbelaubte Bäume freigebig Schatten spenden. Heute, am 10. Juni, zur ungewohnten Vormittagsstunde, haben der Eigentümer und sein benachbarter Kollege Gombert diesen Ausguck aufgesucht. Ihre Frauen sind ihnen gefolgt mit eigengebackenem Kuchen und selbstgekeltertem Johannisbeerwein. Und hell erklingen bald die Gläser, aus welchen auf das Wohl Philipps getrunken wird. Nachdem aus vergangenen Zeiten so manche fröhlich verlebte aber auch ernste Stunden ins Gedächtnis zurückgerufen waren, verschwinden die Damen, während die Herren die Eigenheiten der Landschaft auf sich wirken lassen. Das Meer liegt heute so ruhig da; die Sonne wirft sengende Strahlen zur Erde; schweigsam blicken die Freunde in die Weite. Man könnte meinen, daß auch über sie die friedliche Ruhe der Natur gekommen sei; doch ihr Blick ist so ernst, so ganz anders als sonst, wenn einer den andern darin zu überbieten pflegt, auf die bleibenden und abwechselnden Erscheinungen aufmerksam zu machen. Es scheint, als wenn sie heute durch irgend einen Umstand gestört werden. Philipp wendet seinem Freunde zuerst das Angesicht zu und ruft, begleitet von einem Seufzer: „Prosit Gombert; du bist ja heute so ernst!“ „Ich?“ erwiderte dieser, „vielleicht steckst du mich an. Woher kam soeben der Seufzer, oder wohin ging er?“

„Guten Morgen, die Herren!“ schallte es augenblicklich über den Zaun. „Das läßt man sich gefallen. Sie können wohl lachen beim Glase kühlen Weines hier im Schatten; aber Unsereiner muß in der brennenden Sonne schwitzen.“

„Bitte, setzen Sie sich doch einen Augenblick zu uns,“ lud Philipp ein.

„Keine Zeit! keine Zeit! Herr Kantor. Meister muß sich immer plagen! Heißt's nicht so?“ erwiderte der Gutsbesitzer Kooß, der vorige Sprecher.

„Nun, so leeren Sie wenigstens ein Glas mit uns auf die Gesundheit unseres ehrenwerten Kantors, der heute sein fünfundzwanzigjähriges Amtsjubiläum feiert,“ nötigte Gombert.

Das wirkte; denn im Nu war der nicht mehr junge Gutsherr an ihrer Seite und schüttelte beiden die Hände, seinem Lehrer einen von Herzen kommenden Glückwunsch bietend und in ehrlicher Entrüstung darüber polternd, daß man ihm von solchem Ereignis nicht einmal Mitteilung gemacht hätte.

Bald klangen wieder die Gläser, und Herr Kooß meinte selbstgefällig: „Ja, wem verdanken denn die Herren diese gemütliche Stunde hier? Müßten Sie nicht in der dumpfen Schulluft sitzen, wenn Ihre Schüler nicht in meinem Rübenfelde lägen?“

„Traurig genug, daß es ſo iſt," erwiderte Gombert. „Glauben Sie, es wäre den Kindern dienlicher, wenn ſie die Schulbänke drückten, und wir würden gerne auf dieſe neuen Ferien verzichten!"

Erſtaunt blickte Kooß auf: „Das begreife ich nicht. Gönnen Sie denn den Leuten nicht auch den Verdienſt durch ihre Kinder?"

„Das ſchon," bemerkte jener; „aber bedenken Sie doch die unnatürliche Anſtrengung der jungen Knochen von früh bis ſpät auf dem harten Boden in der ſengenden Glut oder wie vorgeſtern in der naßkalten Erde. Noch acht Tage nach der Rübenzeit ſind die Kleinen abgeſpannt und iſt nichts mit ihnen in der Schule aufzuſtellen. Und dann der ſittliche Schaden, den die Jugend in dem Zuſammenſein mit den Erwachſenen nimmt! Eine Reihe von nicht unbedenklichen Vorgängen, die jeder, der ſehen will, täglich beobachten kann, könnte ich in dieſer Beziehung anführen. Angeſichts ſolcher Thatſachen ſollten wir hier, die arbeitenden und den Gefahren ausgeſetzten Kinder vor uns, der freien Stunden uns freuen, die uns aus dem Grunde zuteil werden! Das kann wohl Ihr Ernſt nicht ſein."

„Nein, gewiß nicht," entgegnete der Landherr. „Von der Seite habe ich die Sache bisher nicht genügend beachtet. Jedenfalls denken Sie ſich's ſchlimmer, als es in Wirklichkeit iſt. Dem iſt jedoch abzuhelfen; danke für freundliche Erinnerung. Noch heute ſollen die Kinder allein für ſich unter einen beſonderen Aufſeher geſtellt werden, und dieſer wird auch die Weiſung erhalten, mit den Schülern möglichſt Nachſicht zu üben."

„Bravo!" riefen beide Lehrer. Und Philipp fügte hinzu: „Vielleicht erfahren Sie auf dieſe Weiſe auch, daß die Erwachſenen das Doppelte und Dreifache der Kinderarbeit leiſten und kommen von der letzteren ganz zurück."

„Weiß ich ſchon, weiß ich ſchon," ſagte Kooß. „Das wird in dieſem Falle aber nicht gut angehen, weil es mir unmöglich wäre, in dieſen acht Tagen, wo die Rüben verzogen ſein müſſen, genügend erwachſene Arbeitskräfte heranzuziehen."

„Alſo wären Sie in anderen Fällen nicht abgeneigt, die Kinderarbeit abzuſchaffen?" entgegnete Philipp. „Das wäre ja ein bedeutender ſocialer Fortſchritt. Ich habe Ihnen ſchon längſt davon ſagen wollen, daß z. B. bei uns um des Schweine- und Gänſehirten willen die verkürzte Sommerſchule beſtehen muß. Alſo um dieſer beiden Jungen willen werden über 40 Kindern wöchentlich 12 Stunden Unterricht entzogen; das macht pro Schuljahr 240 Stunden."

„Oho, lieber Kantor!" antwortete der Gutsbeſitzer. „Sie überſehen, daß ich beſonders im Sommer vielfach die Frauen brauche, während deſſen die älteren Kinder das Hausweſen beſorgen müſſen."

„Erlauben Sie," fiel Gombert hier ein; „ich glaubte, Sie könnten hier genügend weibliche Arbeitskräfte bekommen, welche nicht mehr ſo notwendige erziehliche und wirtſchaftliche Pflichten zu erfüllen hätten, — wenn nicht vom eigenen Gute, ſo doch von dem benachbarten Fiſcherdorfe. Ich muß aufrichtig geſtehen, daß ich die Landherren nicht begreifen kann, welche es nicht nur dulden, ſondern gar veranlaſſen, daß ſo häufig die Kinder allein ſich ſelbſt überlaſſen ſind. Mein Schulpatron iſt gründlich kuriert, ſeitdem der Zornſche Junge ihm die Kathen einäſcherte. Doch, verzeihen Sie, Herr Kooß, mein Kollege ladet Sie ein, und wir fallen über Sie her; wollen wir nicht lieber ein anderes Thema anſchlagen?"

Der Angeredete wehrte ab: „Nicht doch! nicht doch! Bisher haben mir die Herren nichts als die Wahrheit gesagt, und die kann ich gottlob vertragen. Was meinen Sie," wandte er sich an Philipp, „wenn ich Ihnen heute eine Jubiläumsfreude bereitete und Ihnen ein weiteres Zugeständnis machte! Wollen wir es im nächsten Jahre einmal mit der Vollschule versuchen? Aber nur versuchen; — die Regierung könnte ja in dem Sinne verständigt werden, — damit wir, wenn es nicht geht, den Rückzug antreten könnten. Denn ich weiß, daß sich ein Sturm der Unzufriedenheit seitens der Leute gegen die neue Einrichtung entladen wird. Ich werde natürlich den Strom von mir auf Sie abzuleiten wissen; meinen Sie, ihn aushalten zu können?"

Begeistert sprang der Kantor auf, drückte dem Landwirt dankend die Hand und sagte: „Ich halte Sie beim Wort. Sie können sicher sein, daß ich bei dem Entgegenkommen Ihrerseits meinen Lieblingswunsch werde durchsetzen können. Oder warum sollte bei uns nicht möglich sein, was an Tausenden von Landschulen unter gleichen Verhältnissen längst besteht? Den Entrüstungssturm fürchte ich nicht; denn ich kenne ja meine pommerschen Landleute in der Hinsicht, daß sie zwar gegen jede Neuerung, die sie angeht, protestieren; aber ich weiß auch, wie leicht sie es verstehen, sich zu beruhigen und in das Unvermeidliche zu fügen. Wohlgemerkt, die Beteiligten dürfen nicht wissen, daß es ein Versuch sein soll. Dies bleibt unter uns, nicht wahr?"

„Werden hier Geheimnisse verhandelt?" ertönte plötzlich hinter seinem Rücken die wohlbekannte Stimme seines Pastors Braun. „Guten Morgen, meine Herren! Zunächst meine herzlichste Gratulation zum heutigen Tage, Herr Kantor! Wenn die Frauen nicht etwas offenherziger wären als die Männer, so hätte ich Sie zu meinem Bedauern heute nicht begrüßt; warten Sie nur!"

„Sie wissen, Herr Pastor," entschuldigte sich der Jubilar, „daß ich nicht für Auf- und Umstände bin und habe deshalb absichtlich nichts von meinem Gedenktag verlauten lassen. Aber trotzdem freue ich mich natürlich sehr, wenn es sich so gefügt hat, daß die Herren mir die Ehre erweisen. Ich darf doch bitten, Herr Pastor?" — —

Und zum dritten Mal klangen die Gläser zum Wohl des Gastgebers, begleitet von Worten der Anerkennung seitens seines Schulinspektors.

„Können Sie wohl erraten, lieber Pastor," begann zuerst der Gutsherr, „worüber man sich beim Amtsjubiläum eines Lehrers auf Kooßenshöh unterhält?"

„Nein!" entgegnete jener; „doch soviel hörte ich, daß es sich um etwas Angenehmes für unsern Herrn Kantor handelte."

„Ja, denken Sie sich," beeilte sich dieser zu bemerken, „Herrn Kooß habe ich seit Jahren verkannt; ich glaubte nicht, daß er so leicht geneigt sein würde, auf sociale Reformen einzugehen; wir haben nämlich soeben verabredet, versuchsweise die Sommerschule aufzuheben."

„Wissen Sie denn, daß Herrn Kooß seine Zustimmung dazu so leicht geworden ist?" fragte lächelnd der Geistliche und fuhr dann in ernstem Tone fort: „So sehr ich natürlich diesen Fortschritt anerkenne, so bleibt außerdem noch außerordentlich viel für die Landjugend zu thun übrig."

„Nun, selbstverständlich haben die Lehrer ihre Aufgabe nicht leicht zu nehmen," warf der Gutsherr ein; „machen Sie sich nur gefaßt, meine Herren; jetzt wird Ihr Schulinspektor Ihnen das Programm entwerfen."

„Ach nein," erwiderte dieser. „Ich dachte nicht an die Schule; denn ich

bezweifle nicht, daß dort im allgemeinen pflichtgetreu gearbeitet wird. Aber was nützt auch die vorzüglichste Schul-Erziehung, wenn durch andere berufene und unberufene Miterzieher die Früchte der ersteren wieder zu schanden werden?"

„Wie sollen wir das verstehen?" fragte Kooß.

„Nun," erklärte der Pastor, „da hat z. B. der Lehrer stundenlang mit den Kindern über die Heiligung des Feiertages gesprochen, und was sagen die Eltern?: Ja, euer Lehrer hat gut reden; wenn wir nicht am Sonntage mehr holzspalten, graben, pflanzen, ernten, schlachten u. dgl. brauchen, werden wir auch den Feiertag heilig halten. Oder gelegentlich der Behandlung des vierten Gebots ist ihnen Liebe zu Vater und Mutter, zur Dienstherrschaft, zu König und Vaterland ans Herz gelegt. Aber hören sie nicht täglich im Hause erbitterte Worte gegen ihre Vorgesetzte, gegen unbequeme sociale Verhältnisse? Und wie steht's erst um das Beispiel mit den Sünden gegen das sechste Gebot! Ist es nicht heute eine Seltenheit, wenn eine Landarbeiterfrau in die Ehe tritt, ohne mindestens ein Kind mitzubringen? Sind nicht in den meisten Kathenwohnungen die Räume so eng zubemessen, daß auf die Kinder in sittlicher Beziehung keine Rücksicht genommen werden kann? Dazu sind ja leider unsere Arbeitereltern auf dem Lande noch so wenig pädagogisch ausgebildet und taktfühlend, daß sie, auch wo sie könnten, sich weder mit unsittlichen Worten noch Gebärden vor ihren Kindern in acht nehmen. Und Sie wissen es, m. H., daß selbst die Kinder dazu angehalten werden, das Zuchtvieh zur Begattung zu treiben. Sind solche Thatsachen nicht beängstigend für das gegenwärtige und zukünftige Wohl unserer Jugend? In der Ordnung ist es ferner gewiß nicht, wenn auf Taufen, Hochzeiten, Erntefesten, wo es heute meistens roh und unbändig hergeht, die Kinderschar zugegen sein darf."

„Erlauben Sie," unterbrach der Landwirt, „die Thatsachen, die Sie anführen, müssen allerdings zugegeben werden. Aber man muß nicht gleich alles, was hergebrachte Sitte ist, als Unsittlichkeit bezeichnen."

„Wir Christen," entgegnete Pastor Braun, „sollten doch mindestens alles für Unsittlichkeit halten, was als ein Verstoß gegen die Keuschheit, als eine Sünde gegen das sechste Gebot zu betrachten ist. Sicher würden sich die Landherren um die Sittlichkeit unseres Landvolkes ein schätzbares Verdienst erwerben, wollten sie mit dem Hofgängerunwesen brechen und ausreichende Schlafräume für die Familien ihrer Tagelöhner beschaffen, damit der Jugend möglichst verborgen bleibt, was zu hören und zu sehen ihr nicht gut ist. — Um nun gleich auch noch einen anderen wunden Punkt zu berühren: Als ich neulich spazieren ging, kamen aus dem Walde mehrere Jungen vom benachbarten Gut mit grün abgehauenen Bäumen. Als ich sie fragte, ob sie denn das Holz holen dürften, antwortete ein Junge nicht ganz unrichtig, sein Vater hätte gesagt, der „Herr" wäre verpflichtet, Brennholz zu liefern; wenn er es nicht thäte, müßte jeder sich selber genügende Feuerung holen. Und was meinen Sie, wo neulich Ihre verschwundenen Bretter geblieben sind? Sehen Sie doch gefälligst einmal nach, ob Ihre Leute nicht Schweineställe daraus gebaut haben. Überhaupt ist's mit der Ehrlichkeit auf dem Lande nicht so gut bestellt, wie allgemein angenommen wird. Es kommt von den Diebstählen nur zu wenig in die Öffentlichkeit. Da werden Korn und Kartoffeln gestohlen, des Nachts die Hofkühe ausgemolken, Grünkräuter abgemäht und andere Feldfrüchte eingeheimst. Wenn bei Gelegenheit des Krautpflückens, Kamellensammelns das Getreide zertreten wird, so gilt

das überhaupt nicht für Diebstahl. Kurz, alles, was den Gutsherren gehört, meinen die Leute, dürfen sie sich auch — unter Umständen, wenn's niemand sieht — aneignen, ohne sich Gewissensbisse zu machen. Am meisten hat es mich jedoch betrübt, zu erfahren, daß selten einmal der Tannenbaum zum Weihnachtsfeste auf redlichem Wege erworben wird. Ja, Herr Kooß, das Stehlen vererbt sich von den Eltern auf die Kinder, und wir sehen ruhig zu und lassen sie gewähren; denn wer wollte sie stören, die althergebrachte Sitte zu pflegen!"

„Ganz recht! Sehen Sie; dann sind wir ja einig. Oder meinen Sie, ich wüßte nicht, daß ich von meinen Leuten bestohlen, zuweilen gehörig bestohlen werde? Das nenne ich aber nicht Unsittlichkeit; sondern es ist eins der vielen uralten, unbequemen Bräuche, die aber weder Sie noch ich zu beseitigen in der Lage sind. Macht mir's eben ein Bursche zu arg, so jage ich ihn einfach vom Gut."

„Diese Gepflogenheit der Gutsbesitzer und Ortsvorsteher ist aber entschieden verkehrt," betonte der Pastor. „Warum bringen Sie solche Fälle nicht zur Anzeige?"

„Ich werde mich hüten," sagte lachend der Landherr; „denn dann hätte ich nicht nur Kosten obendrein, sondern müßte als Armenpfleger auch noch während der Dauer der Gefängnisstrafe z. B. eines Ehemannes dessen Familie versorgen."

„Aber hier sollten doch Maßregeln zu Ihrem Schutze geschaffen werden können. Wenn dann den Leuten gegeben wird, was ihnen zukommt, so müßte es doch mit unrechten Dingen zugehen, wenn ihnen nicht ihre Unehrlichkeit etwas ausgetrieben werden könnte!"

„Lieber Freund, über diese Frage haben sich gewiß schon gewiegte Juristen den Kopf zerbrochen, und es werden wohl Jahrzehnte noch darüber vergehen, ehe dieser wunde Punkt aus unseren Verhältnissen zu allseitiger Befriedigung entfernt ist. Doch ich habe Sie hierdurch wieder abgelenkt von besonderer Abhilfe, die Sie vorzuschlagen wissen."

„Gestatten Sie vorher noch ein Wort," bat Philipp. „Nicht nur durch sociale Übelstände und durch die pädagogische Taktlosigkeit, die Unkultiviertheit und den unchristlichen Sinn der Eltern wird der Jugend Ärgernis bereitet; sondern in einer gewissen schmutzigen Lektüre wird zuweilen den Kindern ein Gift eingeimpft, welches schlimme Folgen zeitigt. Da findet man bei ihnen nicht selten die sogenannten Indianer- und Seemannsgeschichten, welche nur darauf berechnet sind, die Sinne der Kinder zu reizen, aber weder Wahrheit noch sittlichen Gehalt aufweisen. Auch eine Sorte Bilderbogen giebt es, welche unsittliche Späße durch Wort und Bild darstellen oder einen ehrenwerten Stand durch schlechte Witze in den Kot ziehen. Solche Schundware tauschen sich, wie ich ermittelte, die Schüler bei hausierenden Lumpen- und Knochenhändlern ein. Wenn man auch diese Sachen gegebenenfalls dem Feuer überliefert, so ist mit diesem negativen Eingreifen wenig geholfen."

Jetzt nahm wieder der Pastor das Wort und bat um einen Augenblick Gehör für seine Meinung: „Daß es überhaupt möglich ist, wenn der ländlichen Jugend von ihrer Umgebung so verwerfliche Beispiele gegeben werden, liegt zweifellos an einer zu weit eingerissenen Entchristlichung unserer Landbevölkerung. Aber es wäre unrecht, der Kirche dafür die ganze Schuld zuzuschieben. Vielmehr liegen in der Hauptsache sociale Ursachen zu Grunde. Die ungünstige

geschichtliche Entwicklung der ländlichen Arbeiter bis zu dem heutigen Proletariat hat auch — wie Pastor Wittenberg in verschiedenen Schriften nachweist — den Rückgang kirchlichen Sinnes zur Folge gehabt. Trotzdem fällt uns Geistlichen die Hauptsorge zu, die der Kirche entfremdete Arbeiterbevölkerung zurückzugewinnen. Und Wittenberg fordert mit Recht in einem Vortrag — ich gebe ihn den Herren auf Wunsch gern zu lesen — daß der Geistliche in Predigt und Seelsorge Rücksicht auf die sociale Frage zu nehmen hat. Aber die Arbeitgeber sollten dann auch einsichtig sein und ihren Pastor nicht als Socialdemokraten kennzeichnen, wenn er dann und wann in der Predigt die Pflichten der Herren gegen ihre Untergebenen klar legt. — Im Konfirmandenunterrichte und bei der Einsegnung halten wir uns verpflichtet, Standesunterschiede gänzlich unberücksichtigt zu lassen. — Wir streben ferner danach, zu kirchlichen Handlungen — wie Taufe, Hochzeit, Begräbnis — mehr Gemeindeglieder hinzuziehen, als unbedingt dazu erforderlich sind. — Auch durch gelegentliche Hausbesuche bei den Arbeitern versprechen wir uns manche Sinnesänderung. — Mit Hülfe des Gemeindekirchenrates und der Gemeindevertretung wird es uns hoffentlich gelingen, veraltete kirchliche Einrichtungen, welche geeignet sind, den Klassenhaß zu fördern, — ich erinnere nur an die Begräbnisformen verschiedener Stände — zu beseitigen. — Für sehr wichtig halte ich persönlich unsere sog. Bibelstunden. Sie wissen selber, m. H., wie fleißig diese meine wöchentlichen Bibel- und Missionsstunden, welche ich an Winterabenden abwechselnd in den Schulhäusern meines Kirchspiels abhalte, besucht werden, und wenn meine Beobachtungen mich nicht täuschen, so glaube ich gerade durch diese Einrichtung manche Seele ihrem Gott näher gerückt zu haben. — Alle Anstrengungen aber der Geistlichen sind unter obwaltenden Verhältnissen in ihrem Erfolg zweifelhaft, wenn ihnen nicht Unterstützung von maßgebenden Personen zuteil wird. Wie störend sind z. B. die alljährlich stattfindenden Wanderungen unserer Landarbeiter. Kaum ist ihnen der Seelsorger nahe getreten, so verlassen sie schon wieder ihren Wohnort. Es kommt ja nicht einmal ein irdisches Heimatsgefühl über die Leute; wie sollten sie glauben, wenn man ihnen von himmlischen Dingen redet! Zur Seßhaftmachung der Landleute ist aber so mancher berechtigte Wunsch derselben zu erfüllen. Es drückt sie z. B. die Haltung eines Hofgängers und die oft damit verbundene Beschränkung der Wohnräume, übermäßige Hofarbeit (besonders das Melken) der Frauen, das Bauen von Flachs und Halten von Gänsen bei ungenügenden Vorkehrungen dazu, die Sonntagsarbeit in ihrer Wirtschaft, zu lange Arbeitszeit u. a. m. Ja, wir Pastoren können nicht anders und nicht mehr als die Verpflichteten immer wieder zu bitten, solche Übelstände zu beseitigen. — Neben der Einwirkung auf die Eltern müssen aber auch direkt für die Jugend vorbeugende Maßregeln getroffen werden. Als solche dürfte zu empfehlen sein die Anstellung von Kindergärtnerinnen für das vorschulpflichtige Alter in Orten, wo die Frauen zu sehr mit Hofarbeit belastet sind. Damit wäre denn auch das größte Hindernis für die Aufhebung der Sommerschulen beseitigt. Und so sehr auch gegen die Einführung ländlicher Fortbildungsschulen gekämpft wird, so notwendig sind diese. Gerade in dem Alter größter geistiger und körperlicher Entwicklung, in welchem die Jugend am meisten den Versuchungen der Welt ausgesetzt sind, bleiben sie ohne erziehlichen Schutz dazu berufener Personen — denn was will die elterliche Autorität besagen? Und unbegreiflich ist es mir, da doch mit seltenen Ausnahmen die heutige Generation auch auf dem Lande lesen

kann und wirklich ein Lesebedürfnis empfindet, daß dieses nicht seitens der Gemeinde befriedigt wird. Allerdings finden wir hier und da eine Jugend- und Volksbibliothek auf dem Lande; aber sie sollte in keinem Dorfe fehlen. Wenn der Inhalt der Bücher dem Bildungsgrade der Leser angepaßt ist, werden sie gewiß zur Gewöhnung an sittliches Thun beitragen und gleichzeitig die von Herrn Philipp getadelte Schundliteratur verdrängen helfen."

Eine Pause des Pastors benutzte Gombert zu der Bemerkung, daß die Lehrerschaft durch ihre Jugendschriftenkommissionen bestrebt sei, wertvolle Schriften zu empfehlen und das Wertlose und Schädliche zu kennzeichnen. Eine eigens zu diesem Zwecke erscheinende Zeitschrift ist „Die Jugendwarte", welche zu vielen Zeitungen als Beiblatt erscheint. Von größeren Lehrerverbänden sind auch Preßausschüsse bestellt, welche den Lokalzeitungen Artikel zuführen, die die pädagogische Einsicht der Leser zu bilden und zu schärfen geeignet sind; nur fehlt es in dieser Hinsicht noch vielfach an Unterstützung von seiten der Lokalblätter und volkspädagogischer Schriftsteller.

Der Gutsbesitzer stellte die Fragen: „Haben Sie die von Ihnen benannten Reformen schon irgendwo durchgeführt gesehen? Oder meinen Sie, mein lieber Pastor, daß das so leicht und ohne den wirtschaftlichen Ruin vieler Güter möglich ist?"

Dieser erwiderte: „Ihre erste Frage könnte ich mit „ja" beantworten, insofern ich Güter kenne, auf welchen hier diese, dort jene Forderung erfüllt ist. Wenn aber die Reformen, einzeln durchgeführt, sich bewährt haben, warum sollten sie sich denn nicht auch gemeinschaftlich einführen lassen? Natürlich verkenne ich die damit zuweilen verbundenen Schwierigkeiten und mancherlei Opfer, die die Landherren zu bringen hätten, nicht. Aber diese sollten sie schon aus Gründen der Klugheit nicht scheuen; denn sicher ist: Erfüllen werden sich genannte Verbesserungen zum Teil ohne den Willen der Arbeitgeber von selbst, weil der Zug der Zeit erbarmungslos alle veralteten, überlebten Zustände schließlich beseitigt. Dazu sind die Socialdemokraten eifrig bemüht, die Sache zu beschleunigen."

„Ach, schrecken Sie uns doch nicht mit diesem Gespenst; wir glauben ja nicht dran!" war Kooßens Antwort.

„Aber, Herr Kooß, Sie wollten mir doch nicht glauben machen, daß Sie auch so kurzsichtig und so hartnäckig wären wie manche Ihrer Standesgenossen? Sehen Sie: In zwei Monaten haben Wolgaster Socialdemokraten 4000 Flugschriften in 90 ländlichen Ortschaften des Greifswalder und Grimmer Kreises verteilt, ohne daß sich die dortigen landwirtschaftlichen Kreise rühren. Diese Unthätigkeit dagegen, obgleich es nicht an Gegenschriften fehlt, wird sich einst bitter rächen. Oder meinen Sie etwa, daß von dem Gelesenen nichts haften bleibt? Bei der Bismarckfeier auf dem Markte zu G. standen z. B. zwei ländliche Arbeiter in meiner Nähe, welche bei dem Hoch auf den Kaiser erst die Mütze zogen, als ihnen von ihrem Nebenmann zugerufen wurde: ‚Pflaps ab! Oder Sie begehen eine Majestätsbeleidigung!' Haben aber die socialdemokratischen Ideen erst Eingang bei den Eltern gefunden, dann ist die Vererbung auf die Jugend ohne Frage, und die Arbeit an der letzteren erfordert Riesenkräfte — wenn sie nicht ganz vergeblich ist. Einem Schaden vorbeugen ist allemal leichter, als ihn wieder gut machen. Darum Hilfe, schleunige Hilfe müssen die Landgeistlichen von den ländlichen Arbeitgebern erwarten, ehe es zu spät ist;

denn das Entgegenkommen der Socialdemokratie kann der Kirche und ihren Schutzbefohlenen schlechterdings nur zum Untergang dienen."

Der Gutsherr bemerkte: „Sie sehen viel zu schwarz. Darum kann ich Ihnen, so gern ich möchte, auch nicht zustimmen. Und ich wiederhole Ihnen, die künstlich aufgebauten Theorien hören sich ganz nett an, haben aber in der Praxis keinen Bestand. Sollen die Grundbesitzer denn durchaus abwirtschaften, so werden Sie es vorziehen, auf zwingendere Gründe zu warten und nicht schon jetzt selbst die Hand zu ihrem Untergang zu bieten. Ich bestreite es auch entschieden, daß unsere Landarbeiter im allgemeinen unter den augenblicklichen Verhältnissen sich schlechter stehen als ihre städtischen Kollegen. Die zuweilen vorkommende Unzufriedenheit der ersteren ist nichts weiter als die herrschende Zeitströmung; denn wer wäre heute nicht in gewissem Sinne unzufrieden! Ausnehmend hat mir jedoch das Programm von Ihrer seelsorgerischen Thätigkeit gefallen, und sollte Ihnen auf Ihren Berufswegen irgendwie Not und Elend begegnen, so wissen Sie, daß ich meine helfende Hand nicht zurückziehe. — Aber konnten Sie denn vorhin im Ernste meinen, daß unsere Freunde hier kein Arbeitsfeld fänden? Ich halte sogar die Lehrer am geeignetsten dazu, unter den Leuten socialen Frieden stiften, pädagogische Grundsätze und christlichen Sinn verbreiten zu helfen."

„Natürlich," entgegnete der Angeredete, „bin ich darin auch Ihrer Ansicht. Aber während es mein Beruf ist, auf Schritt und Tritt Seelsorge zu treiben, ist es nicht Ihre Berufs-, sondern Ihre Christenpflicht, mir Beistand zu leisten. So sind auch nicht die Lehrer als solche, sondern als echte Christen und rechte Patrioten uns bei der socialen und kirchlichen Hilfsarbeit sehr willkommen, ja ich möchte sagen unentbehrlich."

Philipp erwiderte: „Wollen die Herren unsere Mitwirkung nicht überschätzen. Zwar sind wir allemal nach Kräften bereit dazu; denn wir fassen unsere Aufgabe heute so weit, daß wir nicht nur Schul-, sondern gern Volkspädagogen sein möchten. Aber wer ist es, der unsere Hände bindet? Gestatten Sie ein offenes Wort. Die Gutsherren wollen ja gar nicht unsere Unterstützung; könnten sie sonst im allgemeinen ihrem Lehrer mit Geringschätzung begegnen! Kenne ich doch selbst einen Fall, in welchem ein Patron seinem Lehrer eine Tracht Prügel gab, wovon die Ortseinwohner wissen. Andere Herren belieben es, ihren Schulmeistern den Titel „Herr" zu verwehren. Und „wie der Herr, so der Knecht" — das ist ein wahres ländliches Sprichwort. Ich sage ferner, wie kann der Lehrer, der selber mit materieller Sorge zu kämpfen hat, Leute trösten und beruhigen wollen, die in gleicher Lage sich befinden und deshalb murren? Es ist eben zuviel von ihm verlangt, — denn der Lehrer ist ja auch nur ein schwaches Menschenkind — wenn er Vertrauen fassen soll zu seinem Gutsherrn, der dieselbe Gesinnung kundgiebt wie sein Genosse, der im Landtag äußerte: „Es ist kein Notstand vorhanden. Für die Lehrer ist in letzter Zeit genug geschehen!" Oder was soll man dazu sagen, wenn ein anderer Landherr in einer Gehaltsaufbesserungs-Konferenz entrüstet ausruft: „Wenn wir dem Lehrer 900 Mark Grundgehalt bewilligen, dann steht er sich ja besser wie mein Schäfer!" — Und, Herr Pastor, welch ein bedauernswertes Verhältnis herrscht noch vielfach zwischen Geistlichen und Lehrern! Solange die ersteren — die ja auf dem Lande durchgehends noch die Schulinspektion haben — nicht unsere gerechten Ansprüche, als da sind: Befreiung vom niederen Küster-

dienst, besondere Entschädigung für kirchliche Dienste, auskömmliches Gehalt, Sitz und Stimme im Schulvorstand, Fachaufsicht anerkennen und befürworten; solange die Geistlichen im Verkehr mit ihren Lehrern nicht mit alten Anschauungen brechen: so lange wird die Spannung zwischen Kirche und Schule, zwischen Pastor und Lehrer fortdauern, aber ein gedeihliches Zusammenwirken beider ausgeschlossen sein. — Verzeihen die Herren, wenn meine Worte gegen das Verhalten Ihrer Standesgenossen Sie peinlich berühren. Ich bin auch keineswegs so kurzsichtig, um nicht einzusehen, daß mancher meiner Kollegen selbst die Schuld an seiner unwürdigen Behandlung trägt. Aber wenn auch der Satz im allgemeinen gültig ist, daß jeder die Behandlung wert ist, die er sich gefallen läßt, so müssen wir doch für die Landlehrer so lange viele Ausnahmen zugestehen, als diese sich in einem leidigen Abhängigkeitsverhältnisse von den Schulunterhaltungspflichtigen befinden. Und ich gehe wohl nicht fehl, wenn ich annehme, daß sowohl Landherren als Geistliche namhaft dazu beitragen können, dies Verhältnis zu beseitigen. Und daß dies wesentlich zum Schulfrieden und zur Hebung des Ansehens der Lehrer in der Gemeinde dienen würde, könnte uns vielleicht einleuchten, wenn wir uns der Stellung anderer ländlicher Beamten — wie Post- und Eisenbahnbeamten, Gendarmen — erinnern."

„Ih — Sie sind ja ein Tausendsasa!" rief der Gutsbesitzer aus. „Aber hat er nicht recht, Herr Pastor?"

Dieser seufzte: „Ja, ja leider! Und wir müßten hier beschämt vor Vertretern des ehrenwerten Lehrerstandes stehen, wenn wir nicht hätten mit ruhigem Gewissen die Wahrheit anhören können. Dies beweist aber, daß wir persönlich uns durch die Worte nicht getroffen fühlten."

„Bravo, bravo! Das war noch der einzige, uns rettende Gedanke," beeilte sich, aufstehend, der Landmann zu rufen. „Und nun reichen mir die Herren die Hand drauf, daß wir — trotz mancher gegenteiligen Ansicht — doch demselben Ziele zustreben, nämlich als die berufensten Faktoren in unserem Kreise nach Möglichkeit mit vereinten Kräften dahin wirken wollen, daß sociale Schäden geheilt werden, der christliche Sinn gepflegt und damit eine gewisse Bürgschaft gegeben werde, daß eine Jugend aufwachse', welche, körperlich und geistig gesund, zu den besten Hoffnungen für ihre, für unsere, für des Vaterlandes Zukunft berechtigt. Prosit!"

Die Einwirkung von Wein und Bier auf unsere Kinder.

Von Dr. med. Sonnenberger-Worms.

Unter den vielfachen Fehlern, die auf dem Gebiete der Kinderernährung von Eltern begangen werden, ist einer der häufigsten und verderblichsten die Darreichung von alkoholischen Getränken in der Form von Wein und Bier an gesunde, insbesondere aber an schwächliche, blutarme, nervöse Kinder. Man hält diese Getränke für Stärkungsmittel, für Blutbildner, und man kann oft genug die Behauptung hören, der Wein kräfte, das Bier nähre die Kinder. Wir haben es den energischen Bestrebungen, die in neuerer Zeit durch die Vereine gegen den Mißbrauch geistiger Getränke stattfinden, und sodann den Beobachtungen und Veröffentlichungen einiger neuerer hervorragender Ärzte wie Demme, Nothnagel, Tuczek u. a. zu verdanken, daß man sich jetzt, in der ärztlichen Welt wenigstens, klar darüber geworden ist, daß der von den Dichtern als Gottesgabe

gepriesene Wein und der edle Gerstensaft für Kinder im allgemeinen äußerst verwerfliche Getränke sind. Drückt sich doch ein Arzt neuerdings etwas drastisch dahin aus, sie seien für den Kindermund nicht Gottes, sondern des Teufels Gaben! Der in Vielem seiner Zeit vorauseilende berühmte Berliner Arzt Hufeland hatte jedenfalls schon diesbezügliche Beobachtungen gemacht, denn er sagt in seiner „Makrobiotik oder die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern“: „Mit Milch fängst du das Leben an, mit Wein kannst du das Leben schließen; doch fängst du's mit dem Ende an, so wird das Leben dich verdrießen.“

Zum besseren Verständnis der schädlichen Einwirkung der alkoholischen Getränke auf den Organismus der Kinder will ich die Einwirkung des Alkohols auf den menschlichen Organismus überhaupt einer kurzen Betrachtung unterziehen. Denn sowohl Wein, als auch Bier sind als verdünnte Alkohole, letzteres in der verdünntesten Form, zu betrachten; ihre in minimalen Mengen vorhandenen sonstigen Bestandteile, die etwa in Betracht gezogen werden könnten, spielen in unseren Erörterungen kaum eine Rolle. Die menschliche Nahrung setzt sich zusammen aus den Nahrungs- und den Genußmitteln. Während die ersteren, wozu wir Milch, Fleisch, Eier, Brot, Gemüse ꝛc. rechnen, im allgemeinen dazu dienen, den menschlichen Organismus aufzubauen und dann in seinem Aufbau zu erhalten, sowie Wärme und Kraft zu erzeugen, haben die Genußmittel, zu denen wir die Fleischbrühe, die alkoholhaltigen Getränke, Kaffee, Thee, Schokolade, den Tabak und die Gewürze rechnen, die Bedeutung für den menschlichen Organismus, daß sie, wenn sie in mäßigen Mengen genossen werden, vermöge eines in ihnen enthaltenen eigentümlichen, hauptsächlich auf unser Nervensystem wirkenden Körpers einen wohlthuenden und behaglichen Reiz auf unseren ganzen Organismus, insbesondere auf unsere Nerven- und Verdauungsorgane ausüben, wodurch wir vorübergehend zu größerer Lebensthätigkeit und bedeutenderer körperlicher und geistiger Arbeitsleistung angespornt werden. Von diesem Standpunkte aus ist der mäßige Gebrauch von Genußmitteln, insbesondere von Wein, Bier und Tabak, durch gesunde Erwachsene, besonders bei andauernder körperlicher und geistiger Thätigkeit, auch durchaus nicht verwerflich. Man hat nicht übel die Wirkung der Genußmittel mit der eines Peitschenschlages verglichen. Der Schlag der Peitsche spornt das ermattete Tier zu neuer Arbeit an und läßt es den Wagen wieder weiterziehen, eine wirkliche Zufuhr von Kraft ist jedoch durch den Peitschenschlag nicht erfolgt. So sehr nun auch nach dieser Richtung hin der Alkohol, der, wie ich oben schon erwähnt habe, das wirksame Princip im Wein, Bier und Branntwein ist, eine hervorragende Stelle einnimmt, so grell sind auch die körperlichen, geistigen und moralischen Schädigungen, die sein übermäßiger Genuß bekanntlich bei Erwachsenen hervorruft. Ich kann hier nur kurz andeuten, daß die anfänglich belebende, erregende Wirkung des Alkohols auf das Nervensystem alsdann bald in das Gegenteil umschlägt; es wird betäubt, gelähmt und krankhaft verändert. Weiterhin werden die einzelnen Organe, die der Alkohol vermittelst des Blutstromes durchkreist, krankhaft affiziert, unter ihnen mit Vorliebe das Herz, die Nieren, die Leber, Gehirn und Rückenmark. Wird schon von vielen Seiten dem Alkohol resp. den alkoholhaltigen Getränken für den Erwachsenen als Anregungsmittel nur ein bedingter und fragwürdiger Wert zugestanden, so ist durch die oben berührten ärztlichen Beobachtungen in zahlreichen Fällen mit Sicherheit nachgewiesen, daß dem kindlichen, erst werdenden, in seiner Entwicklung noch nicht abgeschlossenen Organismus durch die Verabreichung alkoholischer Getränke, selbst in ihrer verdünntesten Form, im allgemeinen nur Schaden zugefügt

wird. Nur in bestimmten Krankheiten können die alkoholischen Getränke, und zwar hier immer nur auf Anordnung und unter steter Aufsicht des Arztes, Nutzen stiften.

Nach Prof. Demme — und jeder erfahrene Arzt muß ihm unbedingt zustimmen — lassen sich bei Kindern, die Wein und Bier gewohnheitsmäßig genießen, häufig ernstere, mit diesem frühzeitigen Alkoholgenuß direkt zusammenhängende Erkrankungen besonders des Nervensystems nachweisen (Verminderung des Wachstums, Epilepsie, Veitstanz, Nervosität, Herzklopfen, Schlaflosigkeit, nächtliches Aufschrecken, Leberschrumpfung, Magen- und Darmkatarrhe, letztere insbesondere dann, wenn die Alkoholika zwischen den Mahlzeiten gereicht werden). Professor Nothnagel weist insbesondere in Bezug auf das so leicht reizbare Nervensystem der Kinder darauf hin, daß der Alkohol heutzutage umsomehr von den Kindern ferngehalten werden müsse, als in unserer Zeit schon frühzeitig durch die moderne Erziehung auf die Gehirn- und Nerventhätigkeit so heftig eingestürmt werde, daß eine jede weitere Reizung dieser Organe vermieden werden müsse, wenn anders dieselben nicht schwer geschädigt werden sollten. Demme hat folgende interessante Experimente mit Kindern gemacht: es wurden mehrere gesunde 10—15jährige Schulkinder monatelang zuerst ganz ohne alkoholische Getränke und dann mit mäßigen Weingaben (⅓ Glas leichten Weines bei den jüngeren, ½ Glas bei den älteren je zum Mittag- und Abendessen, mit Wasser vermischt) verpflegt. Der ständige Erfolg war der, daß während der Zeit, da sie Wein genossen, die Kinder schläfriger, weniger aufmerksam, weniger leistungsfähig und nervöser waren, als zur Zeit der völligen Alkoholenthaltung. Bei einem der Kleinen war die Nervosität sogar sehr auffällig im Vergleich zur Enthaltungsperiode.

Der Oberamtsarzt Dr. Schmied in Brackenheim schreibt aus einer langjährigen Praxis: „Ich betrachte es als einen Aberglauben, wenn man meint, daß man bei schwächlichen Kindern mit einer Zugabe von griechischem oder einem ähnlichen starken Wein Gutes stiften könne, und rate angelegentlichst, diesen Wahn fallen zu lassen. Ich habe wenigstens von der Gewöhnung an Landweine oder fremde Weine, Bier, Most ꝛc. bei Kindern nur immer als Haupteffekt gesehen, daß die Kinder die Milch nicht mehr mögen, weil diese den an einen starken Reiz gewöhnten Magen nicht mehr anregt. Man züchtet mit diesem Schlendrian junge Trinker und schwächt Verdauungsorgane und Nervensystem der Kleinen, während diese beiden Organsysteme bei unsern dermaligen Kultur- und Erwerbsverhältnissen ohnedies später Stürme genug durchzumachen haben und deshalb nicht schon in der Kindheit geschwächt werden sollten." Selbst der Alkohol in seiner verdünntesten Form, als Bier, ist imstande, schwere Erkrankungen bei Kindern hervorzurufen, wenn es von diesen regelmäßig genossen wird. So erzählt Dr. Podten einen Fall, in dem bei einem achtjährigen Knaben infolge regelmäßigen Biergenusses eine tödlich verlaufende Leberschrumpfung eintrat, und Dr. Werthheimber sagt, es könne nicht scharf genug losgezogen werden gegen den Mißbrauch, der in München herrsche, die Kinder schon vom zweiten bis dritten Lebensjahre an bei den täglichen Mahlzeiten und auch außerhalb derselben am Biergenusse der Erwachsenen zu beteiligen. Es werde dies in manchen Kreisen gleichsam als ein integrierender Teil der körperlichen Erziehung betrachtet.

Die Verhältnisse liegen in vielen Gegenden ähnlich. Während die wohlhabenderen Klassen ihren Kindern als Tischgetränk ein bis zwei Gläschen Wein,

mitunter auch Bier verabreichen, entschädigt der minder Bemittelte seine Kinder hierfür dadurch, daß er sie Sonntags mit in das Wirtshaus und in Biergärten nimmt und ihnen das Bier dort förmlich eingießt, wie man dies oft beobachten kann. Wie sehr freuen sich dann die Eltern, und besonders der Vater, wenn es ihm gelingt, dem armen Kinde möglichst viel Bier beizubringen, und wie manchmal habe ich schon gesehen, wie dann das Kind förmlich berauscht — immer noch zur Freude des Vaters — nach Hause taumelte oder getragen werden mußte! Und wie sehr haben die Eltern dem Kinde damit geschadet!

Man gebe den Kindern zur Blutbildung und Kräftigung Milch und sonstige kräftige Nahrung, lasse sie viel in freier Gottesnatur umhertummeln, man lasse sie turnen, baden, schwimmen, Schlittschuh laufen! Das sind die Hauptstärkungsmittel und Blutbildner, über die wir verfügen! Man lasse aber die Genußmittel, insbesondere die Alkoholika, bei der Ernährung der Kinder ganz beiseite, ebenso auch die Genußmittel im weiteren Sinne bei der Erziehung der Kinder, als da sind: Romanlektüre, rauschende Vergnügungen u. a., welche die Nerven unserer heutigen Jugend jedenfalls mehr schwächen und zerrütten, als die vielberufene Überbürdung in unseren Schulen, die so oft als Sündenbock herhalten muß für die Fehler und Sünden, die bei der Erziehung der heutigen Jugend im elterlichen Hause begangen werden.

Ich schließe mit den beherzigenswerten Worten Demmes: „Vom Standpunkte der Volkshygiene aus werden wir somit auf das energischste danach trachten müssen, die alkoholischen Getränke vom Kinde fern zu halten, und es muß arm und reich über die Gefahren aufgeklärt werden, welche dem Kindesalter durch den frühzeitigen Genuß alkoholischer Getränke drohen. So wird es uns hoffentlich gelingen, den Gebrauch derselben wenigstens auf den ersten Altersstufen zum Besten des Volkes zu beschränken und vor allem ihren quantitativen Mißbrauch soweit als möglich zu beseitigen. Wenn die Jugend sich in der für ihre spätere Zukunft wichtigsten Periode der Entwicklung des Genusses alkoholischer Getränke enthält, so wird sie körperlich und geistig frischer im Streben nach den idealen Gütern der Menschheit heranwachsen. So wird sie sich auch die sittliche Kraft und Charakterstärke erwerben, um, zur männlichen Reife gelangt, ohne größeren Zwang in jedem Genusse, auch in demjenigen der geistigen Getränke, das des freien Mannes würdige Maß zu halten."

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Aus dem Quellgebiet des Volkselends.

Das Volkselend hat mancherlei Ursachen. Gewiß ist der Rückgang in wirtschaftlicher Hinsicht, von welchem der Mittelstand, die eigentlich produzierenden Stände der Handwerker, der Kaufleute und besonders der Bauern und Landbesitzer, am schwersten betroffen werden, ein bedeutender und nicht zu unterschätzender Faktor dabei. Wenn einem Familienhaupt der Verdienst kontinuierlich nicht nur nicht erhöht, sondern geschmälert wird, wenn die blasse Furcht vor dem nicht mehr aufzuhaltenden Ruin Tag für Tag das Gemüt belastet, dann tritt notwendig ein Zustand der Entmutigung ein, der auch in sittlicher Hinsicht zu Gleichgiltigkeit führt und schließlich mit Verzweiflung endigt. Aber es giebt noch viele andere Wurzeln, die sittlich-socialer Natur sind, und diese wirken selbst bei materiellem Wohlergehen zersetzend und zerstörend. Es sind dies die eigentlichen Quellen für gemeine und platte Gesinnung, unmoralische Lebensführung und sittliche Entartung.

Über mehrere derselben verbreiten sich eine Anzahl neu erschienener Schriften, über welche im folgenden kurz berichtet werden soll.

Der Grundpfeiler aller Tugend und besonders aller männlicher Tüchtigkeit ist die Keuschheit und Selbstbeherrschung. Wo sie fehlen, „da sieht's gar öd' und traurig aus." Da fehlt zunächst die ernste Gedankenzucht, die energische und stete Hingabe an die Pflicht, da wird das Bewußtsein allmählich zu einem Tummelplatz ausgelassener, vergifteter Phantasie, zu einer Mördergrube. Und die notwendige Folge davon? Unzüchtige Phantasieen führen zu unzüchtigen Worten, Gesten und Handlungen, schließlich zu völligem sittlichem Niedergange, zur Bestialisierung. Weil aber jeder Mensch, auch der sittlich Hochstehende, aus seiner sinnlichen Einkörperung nicht heraus kann, so hat auch in jedem das Gemeine irgendwo im Herzen noch einen Schlupfwinkel, aus welchem es aufzustreben und Macht zu gewinnen sucht. Darum ist, physiologisch geredet, die Gefahr der Ansteckung und Verseuchung weiter Volkskreise auf keinem Gebiete größer und verheerender als auf dem in Rede stehenden.

„Der Fluch der Unzucht für unser Volksleben" — ein am 17. September 1895 in Essen a. R. gehaltener Vortrag (Leipzig, H. G. Wallmann. 0,40 M.) eröffnet in erschütternder Weise einen Blick in das Elend, in welches die Unzucht mit ihren Begleiterscheinungen einen Menschen, eine Familie, ja ein ganzes Volk stürzt. Leider herrscht dieses Laster nicht nur in den Großstädten, sondern auch in den kleineren Städten und ebenso auf dem Lande. Hier ist es, seitdem die Eltern und Herrschaften die „modern gewordene Umherstreiferei der Jugend auf der Straße bis tief in die Nacht hinein" gestatten, riesig angewachsen. —

Auch sittlich reine jugendliche Herzen können, selbst wenn sie in der reinsten Familiensphäre aufgewachsen sind, bethört und um Glück und Unschuld gebracht werden, nämlich dann, wenn sie in der Wahl des Umganges nicht glücklich sind oder in gesellige Kreise geraten, die es mit dem 6. Gebote nicht streng nehmen. Da wird ihnen dies und jenes vorgeschwatzt und vorgelogen, niemand könne wider seine Natur, das verbiete schon die Gesundheit; wer werde heutzutage im Punkte des Sexuellen es noch so genau nehmen u. s. w. u. s. w.

Gegen solche Unwahrheiten, zugleich ein Wegweiser für Erhaltung der Sittenreinheit, wendet sich ein neu erschienenes Schriftchen: **„Ein heiliger Tempel."** Hilfreiche Worte über die Keuschheit. Jungen Männern gewidmet von Rev. **F. B. Meyer**, B. A., Pastor an der Christ Church, Westminster Bridge Road London. (Leipzig, R. Werther 1896.)

Dieses Büchlein, welches nicht warm genug empfohlen werden kann, handelt über das Einschlagende unter folgenden vier Überschriften: I. Keuschheit ist übereinstimmend mit Gesundheit. II. Verheiratung sollte nicht als eine Erleichterung für Befriedigung der Wollust betrachtet werden. III. Vorhandensein gewisser Bedingungen, deren Innehaltung die Bewahrung der Keuschheit erleichtern. IV. Vertraut Jesu die Bewahrung eures Leibes! Alle Väter, denen das sittliche Wohl ihrer ins Jünglingsalter eintretenden Kinder am Herzen liegt, sollten diese nur 18 Seiten starke Broschüre lesen und dieselbe zu ernster Beherzigung empfehlen.

Eben so schlimm, nein noch viel schlimmer wie das nächtliche Umherstreifen der Jugend ist das Wohnungselend, besonders das Schlafgängerwesen in den Städten. Über diese Pestquelle handelt eine Schrift von Inspektor **Lieber** in Bielefeld („S. v. S.") **„Das Wohnungselend und seine Abhilfe."** (Leipzig, H. G. Wallmann. 50 Pf.)

Jeder, der noch Mitgefühl in der Brust hat, muß bei der Schilderung des unsagbaren Elends, wie es in einzelnen Beispielen aus Berlin, Magdeburg, Danzig, Breslau, Leipzig, Dresden und Posen nachgewiesen wird, die Hände über dem Kopf zusammenschlagen und ausrufen: O des Jammers und Unglücks der armen Leute! Bei solchen entsetzlichen Wohnungsverhältnissen ist's kein Wunder, wenn die Hunderttausende, resp. Millionen in diesen Wohnungsspelunken der Socialdemokratie als ihrem letzten Hoffnungsanker — denn größer kann unter keinen Umständen ihr Elend werden — sich in die Arme werfen. Unter Wohnungselend versteht der Verfasser einen Wohnungszustand, der seinen Bewohnern nicht mehr die Möglichkeit wirtschaftlicher, leiblicher und sittlicher Gesundheit verbürgt und somit menschenunwürdig ist. Zur Aufrechterhaltung der sittlichen Gesundheit, eines ehrsamen Familienlebens, ist notwendig, daß die erwachsenen und heranwachsenden Geschlechter getrennt schlafen. Vers. zeigt, daß der Löwenanteil am Wohnungselend dem ungesunden riesigen Anwachsen der Groß- und Fabrikstädte zufällt, aber auch der Gesetzgebung, die zwar das Freizügigkeitsgesetz geschaffen hat, aber nicht weitblickend genug gewesen sei, um auch ein Wohnungsgesetz zu erlassen, um

dadurch die Ausbeutung der anziehenden Arbeiterfamilien durch gewissenlose Hausbesitzer, und zugleich die Spekulation bezw. des Baugrundes zu verhindern. „Den Vaterlandsfreund, der mit jedem Pulsschlag für das Bestehen seines Vaterlandes eintreten möchte, überkommt ein Schamgefühl, wenn er sieht, daß jeder Bessergestellte der Gesellschaft im Mietzins ungefähr 1/6 seines Einkommens anlegen muß, während der kleine Mann 1/3, 1/2, ja nicht selten weit über die Hälfte haben muß, um nur ein Obdach zu bekommen. Und was ist das für ein Obdach?" Oft muß er sich mit seiner ganzen Familie auf ein einziges Loch beschränken Nicht selten muß er, um die Miete aufzubringen, noch Schlafleute aufnehmen, trotzdem er eben nur einen einzigen Raum hat. Eltern einer zahlreichen Kinderschar bekommen überhaupt keine menschenwürdige Wohnung.

Eines aus den vielen Beispielen möge angeführt werden.

„In der neuerbauten Zufluchtsstätte (Asyl) für Obdachlose einer Bergbaustadt des Westens betrat ich einen großen kahlen Raum, in dem die Obdachlosen (fast nur Mütter mit ihrem Häuflein Kinder) truppweise unter und auf ihren wenigen Habseligkeiten auf der Erde hockten. Links in der Ecke stand ein noch junges hübsches Weib, wie die Henne unter ihren müde und siech aussehenden Kinderchen, die sich scheu an sie drängten. Ich fragte, wie lange es schon hier sei. Darauf erwiderte es bitter und sich ein Thräne aus dem Auge wischend: „„Erst seit zwei Tagen, Herr. Aber ich werde auch nicht lange hier bleiben. Ich verkaufe ein paar meiner Kinder, dann kriegen wir gleich wieder eine Wohnung."" Nun ein Kind, selbst wenn sie es gekonnt hätte, hat diese Mutter jedenfalls nicht verkauft; aber wenn ich des Blickes denke, den bei diesen Worten die Kleinen ihrer Mutter zuwarfen, dann geht ein Zittern durch meine Seele! Wehe uns, wenn wir dereinst da oben Rechenschaft ablegen sollen über Zustände, die einem Mutterherzen solch gräßliche Worte auspressen."

Mehrere andere Bilder in dieser vom Verf. aufgestellten unheimlichen Galerie sind noch trostloser, noch schauerlicher.

Die schrecklichste Seite des Wohnungselends ist die Auflösung und Zersetzung des Familienlebens und in Zusammenhang damit: das Sinken weiter Volkskreise von Stufe zu Stufe. —

Auf den letzten 18 Seiten zeigt der Verfasser, wie Abhilfe geschoffen werden könne und müsse. Diese Ausführungen seien allen Lesern des Schulblattes zur Beachtung dringend empfohlen. —

Während die eben besprochene Schrift die Bevölkerung der Städte im Auge hat, hat eine andere Neuheit die Bevölkerung des platten Landes in Betracht gezogen. Sie heißt: **Albert Schultz, „Giftquellen für die ländliche Jugend."** (Leipzig 1896, Reinhold Werther, vgl. oben den Aufsatz desselben Verfassers S. 315/6.)

Dieselbe ist ein Vortrag, der im Greifswalder Lehrerverein gehalten worden ist.

Der Verfasser schildert die socialen und sittlichen Verhältnisse der vorpommerschen Landbevölkerung. Ein recht trübes, unerfreuliches Bild! Für so trostlos habe ich, der ich die ländlichen Verhältnisse aus einer fast 20jährigen Amtsthätigkeit auf dem Dorfe kenne, die Zustände nicht gehalten. Nur eine Partie dieser Schrift will ich skizzieren; sie betrifft die Schund- und Kolportage-Litteratur. Gegen diesen Auswuchs gewinnsüchtiger Spekulation, der bereits zu einem großen verderblichen Übelstande in allen Teilen Deutschlands geworden ist, gilts auch in Schlesien Stellung zu nehmen.

Nach der „Jugendschriften-Warte" (Nr. 12, Jahrg. 1894) zählt man in Deutschland und Östreich 43 000 Schund- und Schauerromane, welche von etwa 20 Millionen Menschen gelesen werden. Unter 121 verurteilten jugendlichen Gefangenen schrieben 92 ihr Verbrechen und ihre erlittenen Strafen dem Lesen nichtswürdiger Bücher und Blätter zu. Verfasser sagt: Man denke nicht, daß diese Hintertreppenfachen auf dem Lande nicht verbreitet wären. So konnte man im vorigen Jahre von einem Knecht, Gustav Preuß aus Werder bei Rehfelde, lesen, der von dem Schwurgericht II in Berlin wegen 9 Brandstiftungen verurteilt wurde. Nach längerem Leugnen hat derselbe die Erklärung abgegeben, daß er den berüchtigten „Scharfrichter von Berlin" gelesen habe und dadurch in einen Zustand steter Aufregung versetzt worden sei, die sich bis zur völligen Verwirrung seines Kopfes gesteigert habe. In dem Buche sei auch von Brandstiftung die Rede gewesen, und da habe sich denn der Gedanke zur fixen Idee ausgebildet, daß er selber Feuer anlegen müsse, um zu sehen, wie sich das in der Wirklichkeit mache, was er in dem Roman gelesen habe. Nachdem ihm die erste Brandstiftung gelungen sei, habe er die zweite unternommen, bis er nicht mehr anders gekonnt habe, als Feuer anzulegen. — Verfasser erzählt weiter, daß er denselben Roman einst bei

einem ländlichen Schmiedemeister gefunden habe, welcher ihn angelegentlichst empfohlen habe. Als Schultz den Schmied auf die Schandbarkeit der Erzählung aufmerksam gemacht, habe letzterer entgegnet, es kämen zwar furchtbare Sachen darin vor, aber die lese er gern, außerdem hätten dieselben den Vorzug, daß sie auf Wahrheit beruhten; er entsinne sich aus seiner Militärzeit in Berlin vieler in dem Roman benannter Persönlichkeiten. Dazu koste jedes Heft nur 10 Pfennige. — In dem Dorfe ist dieses Schandbuch mit Begierde verschlungen worden, weil der Schmied sich für dessen wahrheitsgetreue Schilderungen verbürgt hat. Da aber die Jugend auch an der Familienlektüre teilnimmt, kann man sich vorstellen, welches Unkraut auf diese Weise in die Herzen der Kinder gesät wird.

Für die Jugend besteht außerdem noch eine besondere Litteratur, welche meist nur auf Sinnenreiz und Erregung der Phantasie ausgeht und den jugendlichen Geist mit unreinen Vorstellungen erfüllt. Zu diesen verderblich wirkenden Schriften gehören die mit bunten Deckelbildern ausgestatteten auf Löschpapier gedruckten sogenannten Volkserzählungen, Indianer- und Seemannsgeschichten. Einzelne derselben haben Titel wie folgende: Die Jagd auf den Sklavenhändler. Die Schreckensnacht auf einem Leuchtturm. Moheleda, die Tochter des Wüstenhäuptlings. Die Piratenbraut. Die Rache des Negers. Ritter Kunibart und seine Braut. Der Dorfteufel. Der Sohn des Scharfrichters. Das unheimliche Haus u. a. m. Solche und ähnliche Bücher kauft man für 50, 25, 20, 10 Pfennig. Dem Umstande, daß es auf diese Sachen einen sehr großen Rabatt (40 bis 75 %) giebt, ist es zuzuschreiben, daß seitens gewisser Buchhändler und Kolporteure diese erbärmliche Ware sehr gern abgesetzt wird. Allein auch andere Geschäfte, Papier- und Schreibwarenhändler, Kurz- und Materialwarenhandlungen haben bald den „riesigen Gewinn“ erkannt, und sie dürfen seit der herrschenden Gewerbefreiheit ja auch Buchhandel gelegentlich treiben. Auf diese Weise sind die vielen Zehntausende der Schulkinder einer großen Gefahr fast völlig schutzlos Preis gegeben; denn die Eltern erkennen die damit verbundene geistige Vergiftung der Kinder meistens nicht und sehen teilnahmlos zu, wenn durch diese Lektüre Urteil und Phantasie derselben von Grund aus verderbt werden.

Was die Jugendschriften-Warte (siehe Schultz S. 39) zu dem erwähnten Falle „Gustav Preuß“ bemerkt, ist sehr beherzigenswert. Sie sagt: „Der Mann hat seine schwere Strafe zu verbüßen. Was für eine Strafe aber erhalten die Urheber dieses unsäglichen Elends und Leides, die Verfasser und Verleger? Einen gefüllten Geldsack, gefüllt von den abgedarbten Groschen armer, ungebildeter, lesehungriger Menschen! Soll doch jener Schundroman in 250 000 Exemplaren verbreitet worden sein und dabei ein Kapital von 3 Millionen Mark ins Rollen gebracht haben. Ist es nicht himmelschreiend, daß das Volk in dieser Weise belogen, betrogen und beraubt wird? Ist es nicht Pflicht des Staates, Mittel und Wege zu schaffen, gerade das unmündige Volk vor derartiger materieller, moralischer und geistiger Schädigung zu bewahren und jenen schriftstellerischen und buchhändlerischen Unmenschen das Handwerk zu legen? Müßten nur die Verfasser und Verleger und auch die Kolporteure die Strafen mittragen, welche durch ihr Verschulden zu teil werden, so würde die Herstellung und der Vertrieb dieser erbärmlichen Erzeugnisse bald nachlassen. Gerade da, wo es klar erwiesen ist, daß die Verbrechen durch Bücher veranlaßt worden sind, sollte das Gesetz unnachsichtig gegen Verfasser, Verleger und Vertreiber einschreiten. Hier ist jede Nachsicht eine Schwäche, die die Vergiftung der Volksseele mit verschuldet und das Volkswohl mehr oder minder untergräbt oder wohl gar zu nichte macht.“

Auch wir können den gesetzgebenden und maßgebenden Faktoren nur zurufen: Landgraf, werde hart!

Schließlich werde noch eine Schrift genannt, die eine ehrende Erwähnung und seitens der Volksfreunde volle Beachtung verdient; es ist **Heinrich Sohnrey, „Der Meineid im deutschen Volksbewußtsein.** Ein volkstümlicher Vortrag nebst weiteren Mitteilungen über die Eidesnot unseres Volkes.“ (Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 56 S. 0,90 M.) Wenn der Meineid auch nicht zu den Ursachen des sich stetig verbreitenden socialen Elends gehört, so ist sein häufiges Vorkommen doch ein deutlich redendes Symptom des moralischen Tiefstandes unseres Volkstums. Möchte diese Schrift, welche die Lauen wecken und die Selbstzufriedenen und Satten warnen will, nicht ungelesen bleiben.

Glogau H. Grabs.

Noch einiges Sociale.

Bei Gelegenheit der vielen Pestalozzifeiern ist auch die warme Volksfreundschaft dieses einzigen Mannes; sein tiefer erbarmender Blick für die Nöte der um die Existenz ringenden Klassen, vielfach gebührend hervorgehoben, aber daß Pestalozzi einer der ersten in der neueren Zeit gewesen, die principiell und mit großer Entschiedenheit der socialen Frage ins Auge geblickt und Hand an ihre Lösung gelegt, ist doch wohl noch nicht hinreichend gewürdigt. Strafanstaltspfarrer **Helm**-Werden bereichert daher die Pestalozzilitteratur nicht unwesentlich durch sein Schriftchen: **Die socialen Anschauungen Pestalozzis.** (Hamburg 1896, Agentur des Rauhen Hauses. 22 S.) Da muß man durch die aus dem innersten Herzen strömenden Kraftsätze des edlen Schweizer Menschenfreundes sich ebenfalls zum rechtschaffenen christlichen Zorn wider die „menschenhöhnende Selbstsucht der Leute, von denen das Brot der Menge abhängt", entflammen lassen. Wir empfehlen diese trefflich gewählte und gut durchgearbeitete Zusammenstellung der einschlägigen Aussprüche Pestalozzis angelegentlich.

Ohne **Naumann** gerade neben Pestalozzi stellen zu wollen, darf man doch wohl sagen, daß es wenige Männer in unserer Zeit giebt, die uns unsere socialen Pflichten so eindringlich und warmherzig einschärfen nicht nur, sondern uns für sie auch begeistern können, wie den vielgenannten und vielgeschmähten Pfarrer Naumann. Seine **„Socialen Briefe an reiche Leute"** (Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 54 S. 1 M.) sind ein kleines Kabinettsstück liebenswürdigster Bußpredigt ohne jeden verletzenden, anmaßenden Bußpredigerton. Die hohe und beglückende Aufgabe des Reichtums in der Mitarbeit an der socialen Frage legt der Verfasser packend und überzeugend dar, ohne auch nur entfernt zu einem öden Schmähen des Reichtums und der Reichen herabzusteigen und an dunkle Instinkte der Massen zu appellieren. Wer da ferner Naumanns religiöse Stellung, die ja so vielfach verdächtigt wird, kennen lernen will, der lese das ergreifende Heftchen **Jesus als Volksmann** (derselbe Verlag. 10 Pfg.) und die Sammlung von erbaulichen Betrachtungen aus der „Hilfe", die unter dem Titel **„Gotteshilfe"** ebendaselbst erschienen sind; er wird sich bald überzeugen, daß, wenn irgend eine Verdächtigung leichtfertig ausgesprochen wird, es diese ist; es sei denn, daß es religiös bedenklich wäre, dem Geschlechte unserer Tage in *seiner* Sprache das Evangelium zu verkünden. Man hat gesagt, daß es wenigen Predigern der Gegenwart gegeben ist, die alte Wahrheit mit so neuer originaler Kraft den Leuten nahe zu bringen, wie Naumann. — Ferner weisen wir auf die beiden Hefte **„Was heißt Christlich-Social"** hin (Leipzig, A. Deicherts Verlag. 1,40 M. und 1,80 M.), in denen Naumann seine christlich-socialen Gedanken anläßlich mannigfaltiger Themata darlegt. Ganz besonders aber lohnt sich das Studium einer seiner ersten Schriften: **Das sociale Programm der evangelischen Kirche,** wo er mit hinreißender Gewalt die Aufgaben der Kirche in den socialen Nöten unserer Zeit auf Grund der socialen Denkschrift des Centralausschusses für innere Mission entwickelt. — Man mag an Naumann viel auszusetzen haben, ihn für einen gefährlichen Mann halten; jedenfalls lerne man ihn aber erst kennen, ehe man ihn verurteilt.

Wer den Sinn und Geist des Evangelisch-socialen Kongresses, der ja soeben wieder mit großem Erfolge und in gefesteter Lebenskraft in Stuttgart getagt hat, auf bequeme Weise kennen lernen will, lese das Heft von **Otto Kraft, Die Harmonie der sechs ersten evangelisch-socialen Kongresse.** (Halle a. S. 1896, Adolf Kegel. 32 S. 50 Pfg.) Man erkennt da in guter lesbarer Übersicht, welche erkleckliche Geistesarbeit dieser Kongreß schon geleistet hat.

Weiter sei noch empfohlen **Hans Meinhofs Bibliches Schutz- und Trutzbüchlein.** Die Wahrheit der Bibel dargelegt gegen die Angriffe der Socialdemokraten und Freireligiösen (Leipzig, Sächsischer Volksschriftenverlag. 98 S. 50 Pfg.) und die denselben Gegenstand in Gesprächsform vielleicht noch geschickter behandelnde Schrift von *Petran.*

Endlich nenne ich ein älteres Büchlein, **Volkswirtschaft und Schule** von **A. Patuschka.** (Gotha 1888, E. Behrend. J. Meyers Pädagog. Zeit- und Streitfragen. 74 S. 1 M.) Wer versuchen will, seinen „Lehrstoff mit volkswirtschaftlichen Fragen zu durchtränken" — das ist des Verfassers Absicht — der findet in diesem Heft reiche Anregung und Material.

R—n.

Evangelisches Schulblatt.

September 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Das Problem des Religionsunterrichts.

Vortrag von Dr. G. von Rohden.

In Dörpfelds nun bald erscheinender Biographie berichtet seine Tochter: „Einst erzählte ein Freund ihm von einem Arbeiter, der ihm gesagt habe, er zweifle am Dasein Gottes, weil man ihn nicht sehen könne. „Gewiß," war Vaters Antwort, „es ist wahrscheinlich auch keiner dagewesen, der ihm Gott gezeigt hat, so gezeigt, daß er ihn hätte sehen können." — — Gott den Schülern so zeigen, daß sie ihn sehen können, da haben wir das ungeheure Problem des Religionsunterrichts; Gott den Zöglingen anschaulich machen, da haben wir die tiefste Anwendung des methodischen Anschauungsprincips auf die Christenlehre! Demgegenüber ist die gewöhnliche Verwertung der Pestalozzischen Anschauungsidee nicht viel mehr als Spielerei. Denn abstrakte Wahrheiten und Lehrsätze durch „Heranziehung" von Geschichten zu illustrieren, zu versinnlichen — und weiter kommt man gemeinhin nicht mit jenem Princip — kann nützlich sein, aber was bedeutet das gegenüber der Forderung, den, von dem jene Formeln und Sätze etwas auszusagen wagen, selbst anschaubar zu machen!

In einer Theologenversammlung wurde kürzlich bei dem Thema „Illustration in der Predigt" die Frage erörtert, ob es bei dem Verlangen nach anschaulicher und bildlicher Predigtweise in erster Linie auf Veranschaulichung abstrakter Wahrheiten oder Versinnlichung lehrhafter Gedanken ankomme, so daß die Anschaulichkeit wesentlich nur den Schmuck der Rede und die Erleichterung des Verständnisses darstelle, oder ob umgekehrt die Anschauung und das Bild der eigentliche Gegenstand der Lehrmitteilung sei, der nun den Hörern zum Verständnis gebracht werden soll. Man entgegnete, das käme schließlich auf eins heraus. Mir scheint aber ein ganz wesentlicher Unterschied vorhanden zu sein. Das eine mal ist die Doktrin der Zweck und die Veranschaulichung das Mittel, die Doktrin zu erfassen oder faßbar zu machen, das andere mal ist umgekehrt die Vorführung von lebensvollen Vorgängen die Hauptsache, die Doktrin aber nur das Mittel, diese Vorgänge richtig zu deuten, miteinander innerlich zu verbinden und dem Ganzen der Lebensanschauung[1]) wohl einzuordnen. Jene, die im allgemeinen noch herrschende Ansicht geht auf die Vorstellung zurück, das Christen-

[1]) Bemerke dabei den vom Sprachgeist fein geprägten Ausdruck: Welt- und Lebensanschauung. Also die Anschauung steht nicht im Dienste der Doktrin, sondern die Doktrin im Dienste der Anschauung.

tum sei wesentlich *Lehre*, eine höhere Philosophie, Weltanschauung oder wie man eine religiös bestimmte *Theorie* sonst nennen will; diese, die seit Speners und Oetingers Tagen und neuerdings mit besonderer Lebhaftigkeit sich durchringende Überzeugung betont den *praktischen* Charakter des Christentums als das Wesentliche und will also auch Predigt und Unterricht nach diesem Gesichtspunkt bestimmt wissen, daß alle Unterweisung das wirkliche *Leben* des Christen oder Gottesmenschen zur Anschauung bringen, also eben diese konkreten Erscheinungen von Religion den geschlossenen Darlegungen in Predigt und Katechismuslehre zu Grunde legen müsse.

Eigentlich ist dies ja eine Selbstverständlichkeit. Denn wo in aller Welt giebt es eine Wissenschaft, die sich in anderer Weise als Wissenschaft oder korrekte Theorie legitimieren könnte als dadurch, daß sie sich als die richtige *Deutung* der natürlichen und geschichtlichen Vorgänge ausweist? Wo gäbe es Doktrinen, die von den *gegebenen* Erscheinungen losgelöst, ihr Sonderdasein führten und dabei auf Zustimmung zu zählen sich berechtigt fühlen könnten? Höchstens sind das die aprioriſchen Konstruktionen der alten spekulativen Philosophen, die ohne Rücksicht auf die Welt der Thatsachen ihre Systeme spinnen und weben und darum auch nicht mehr als Spinngewebe zustande bringen, vielleicht ganz interessante Gedankendichtungen. Und wo giebt es noch einen so blöden, rückständigen Unterricht in der Natur- oder Sprachlehre, der die physikalischen und grammatischen Gesetze an die Spitze stellte und deren Analysierung zum eigentlichen Inhalt des Unterrichts machte und dabei die physischen Vorgänge und sprachlichen Thatsachen nur zur Veranschaulichung, Illustration dieser Regeln heranzöge, anstatt umgekehrt jene Thatsachen zu Grunde zu legen und die Gesetze als unsere Deutung derselben oder unser Verständnis von der Regelmäßigkeit dieser Erscheinungen darzustellen und aus demselben zu entwickeln? Es giebt eben keine Lehre ohne empirische Grundlage, und jede Doktrin hat sich ganz bescheiden nur als die ordnende zusammenhängende Erklärung der gegebenen Erfahrungen oder Thatsachen zu rechtfertigen. Der berühmte Satz „*Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis*" soll also nicht bloß auf das methodisch-technische Hilfsmittel hinweisen, wie wir Kinder zu Erkenntnissen bringen können, nämlich nicht anders als auf dem Wege der Anschauung, sondern soll vor allem feststellen, daß der gesamte Unterricht dem Wesen der menschlichen Erkenntnis selbst zu entsprechen habe, die nämlich aus nichts anderm hervorgehe als aus der *Betrachtung* der vorliegenden Thatsachen — *Theorie* heißt ja etymologisch bekanntlich *Betrachtung*.

Das sind, sage ich, in allen anderen Gebieten längst ausgemachte und angewendete Selbstverständlichkeiten, so daß man sich genieren muß, sie noch besonders hervorzuheben, nur im Religionsunterricht fristet der alte Irrtum mit unheimlicher Zähigkeit sein Dasein, daß *Lehre* etwas *Selbständiges neben*

den Thatsachen der Geschichte sei. Wir teilen die Bibel ein in Geschichts- und Lehrbücher und damit verbindet sich denn sehr leicht der Gedanke, daß wir es mit zwei gesonderten Offenbarungsgebieten, einer Geschichts- und einer Lehroffenbarung zu thun hätten (wobei wir denn die Prophetie der letzteren einzuordnen geneigt sind). Und doch hat in keinem Wissensgebiet jener Satz „Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis" eine so wesenhafte Bedeutung, wie er im religiösen hat; wohl aber ist damit das Gebiet der Kunst zu vergleichen, eben weil dieses ebenso wie das religiöse kein Wissensgebiet ist. Bei der Kunst liegt es ja auf der Hand, daß eine Kunstlehre keinen Sinn hat, wenn sie nicht von Anschauungen ausgeht und auf Anschauung hinzielt; und ist Religion die geistliche Lebenskunst, so wird sie nur gelehrt werden können, indem man dem Schüler an lebendigen Vorgängen anschaulich zeigt, was Religion ist, oder noch bestimmter, um das, was ich heute hier vorzutragen habe, gleich hier in nuce zu geben: durch Betrachtung der Gottesanschauung, in der andere lebendige Menschen gelebt haben, sollen die Katechumenen zur eigenen Gottesanschauung angeleitet werden; eine wirkliche **Gottesanschauung** ist also Grundlage und Ziel des Religionsunterrichts.

Freilich sind wir ja auch mit dem jetzt üblichen Religionsunterricht schon so weit, daß wir beim Hausbau christlicher Erkenntnis nicht mehr mit dem Dach, dem Katechismus, anfangen, sondern das einzig mögliche Fundament, die biblische Geschichte, zuerst bearbeiten und bei der Katechismuslehre mehr oder minder planmäßig auf die in der biblischen Geschichte gewonnene Anschauung zurückgreifen. Davon aber, daß wir eine richtige Erkenntnis von dem inneren Zusammenhange von Geschichte und Lehre hätten und unseren Unterricht nach dieser Erkenntnis gestalteten, sind wir noch weit entfernt. Die Geschichten dienen eben zur Veranschaulichung der Lehre, so pflegt doch die übliche Unterrichtspraxis zu sein. Die Lehre sollte aber, wie wir sahen, die planmäßige, ordnende und zusammenfassende Betrachtung der religiösen Thatsachen und Erscheinungen sein. Cremer drückt das so aus: Die christliche Lehre ist die Deutung der Heilsgeschichte.

Denn darüber müßten wir uns doch wohl klar sein oder wenigstens verständigen können, daß Gott der Herr sich uns nicht in Lehren und Doktrinen geoffenbart hat, sondern in Thatsachen; in einer großen Kette von Heilsthatsachen, deren Hauptglied und Schloß zugleich die Erscheinung Christi ist; da wurde das Wort Fleisch, sichtbar, greifbar; in Christo hat sich der unsichtbare Gott den Menschen zur Anschauung gebracht, in Christo haben wir die lebensvolle Gottesanschauung, die uns möglich ist. Jesus giebt selbst dies methodische Princip an mit dem Worte: **Wer mich siehet, der siehet den Vater.** Das Leben Jesu Christi ist die Heilsthatsache insonderheit, und alle Christenlehre ist im Grunde

nichts als eine Betrachtung dieſer Thatſache der Erſcheinung Chriſti. Der Religionsunterricht muß ſich alſo chriſtocentriſch ausgeſtalten. Das Alte Teſtament kommt da in Betracht als der Vorblick auf die Sehnſucht nach Chriſtus und die Apoſtellehre als der beſeligte Rückblick, auf Chriſtus, als die Betrachtung der Erſcheinung Chriſti, in der die Apoſtel ſich Rechenſchaft darüber geben, was ihnen Chriſtus bedeutet.

Alſo, der Weg zur Gottesanſchauung iſt die Betrachtung des Bildes Chriſti; Jeſum ſehen lehren iſt die Methode der Chriſtenlehre. Iſt mit der Gewinnung dieſes Princips nun ſchon alles geſagt? Nein, wir ſtehen noch vor dem eigentlichen Problem. Denn die Schwierigkeit beſteht eben darin, Jeſum recht ſehen zu lehren. Dieſe Schwierigkeit iſt eine doppelte. Sehen kann das Kind Jeſum zunächſt nur mit den Augen der Phantaſie; und ſodann, auch die innere Anſchauung des äußeren Lebens Jeſu, wie ſie der bibliſche Geſchichtsunterricht zu vermitteln hat, hilft an ſich durchaus noch nicht zum Sehen des Göttlichen in Jeſu. Mußte doch Jeſus ſogar ſeinen Jüngern in eben der großen Antwort an Philippus, der wir unſer methodiſches Princip für die Unterweiſung in der Gotteserkenntnis entnehmen, klagen: „So lange bin ich bei euch und du kenneſt mich nicht" Joh. 14, 9.

Und hierin ſteckt nun eben das, was ich als das eigentliche Problem des Religions-Unterrichts bezeichnen möchte. Soll der Religionsunterricht mehr thun als kirchlich geprägte Lehrſätze analyſieren und weitergeben, ſoll er mehr thun, als eine Reihe bibliſcher Geſchichten für „das Gemüt fruchtbar machen," wie es ja wohl heißt, ſoll die Aufgabe des Religionsunterrichts vielmehr darin beſtehen, daß die Kinder Anleitung bekommen, Gott kennen zu lernen — und was hätte denn der ganze Religionsunterricht für Wert und Zweck, wenn er ſich dies nicht zum Ziele ſetzt? — dann wird jeder, der dieſem Gedanken einmal ernſthaft nachdenkt, erſchüttert werden von der Größe und Schwere dieſes Problems. Denn es handelt ſich dabei um nichts Geringeres, als unſerm ſo ganz und gar im Sinnlichen lebenden Geſchlecht den Sinn für überſinnliche Realitäten zu wecken; es handelt ſich darum, unſern durchaus ins Sichtbare verflochtenen Leuten den unſichtbaren Gott als wirklich vor die Seele zu ſtellen. Man kann lange und gründlich von Gottes Daſein, Weſen und Eigenſchaften docieren und doch bleibt Gott den meiſten ein unbekannter Gott. Wie vielen, denen Gottes Exiſtenz fraglos feſtſteht, bedeutet denn Gott für gewöhnlich mehr als der Kaiſer von China? Wie viele von denen, die nicht den geringſten Zweifel an der Gottheit Chriſti hegen, haben denn Gott in Jeſu Chriſto wirklich kennen gelernt? Gott iſt ihnen noch nicht lebendig, noch nicht zur Thatſache ihres Lebens geworden.

Das Problem des Religionsunterrichts iſt demnach in der That ein drückendes und ſchweres. Nur wolle man die volle ſchwere Wucht desſelben einmal erſt

aushalten und auf sich wirken lassen, ehe man es sachte beiseite schiebt mit der bequemen Einrede, es werde da etwas allzu Sublimes, Unmögliches verlangt. Im gewissen Sinne ist es ja freilich überhaupt etwas Unmögliches, hienieden zu einer wirklichen Gottesanschauung zu gelangen, weil ja der unendliche Gott von dem endlichen Geist nicht begriffen werden kann, weil wir gar nicht von Gottes Sein und Wesen an sich, sondern nur von seinem Dasein für uns uns eine Vorstellung machen, also nur in *inadäquaten* Aussagen, nur unter Bildern und Gleichnissen von ihm reden können. Dies zu beachten, ist auch für den Unterricht nicht unwesentlich; es ist gut, wenn das Kind frühe einen tiefen Eindruck davon bekommt, daß all unser Reden von Gott, und wenn es sich in den erhabensten Ausdrücken bewegt, doch nur ein Stammeln ist, daß wir mit allen Definitionen und Begriffsbestimmungen nicht entfernt an Gottes eigentliches Wesen heranreichen.

Andrerseits aber, sind wir einmal darüber einverstanden, daß der Religions-Unterricht überhaupt keinen Zweck hat, wenn nicht den, die Schüler zum Kennenlernen Gottes anzuleiten, so kann doch damit nichts Unmögliches verlangt sein. Und es ist möglich. Paulus deutet einmal als den Inhalt seiner Predigt an, daß er den Hörern Christus vor die Augen gemalet habe und zwar den Gekreuzigten; daß er also sie in dem Gekreuzigten den Christus, den Gottesmittler hat anschauen lassen. Paulus hatte dabei dieselbe doppelte Schwierigkeit zu überwinden, die wir vorher als unser religionsunterrichtliches Problem bezeichneten: er hatte eine innere Anschauung von Jesu menschlicher Erscheinung Leuten phantasiemäßig zu vermitteln, die ihn nie leiblich gesehen, und er hatte diesen sinnlichen Menschen in der Erscheinung Christi den lebendigen Gott zu zeigen. Das aber ist auch unsere Aufgabe: nicht Lehrsätze über Christus mitteilen und erklären, sondern Christus selbst kennen lehren, Christum *vergegenwärtigen*, als Thatsache unseres Lebens darstellen. Christum erkennen aber heißt, seine Wohlthaten verstehen. Kein Schüler wird trotz aller Geläufigkeit des Redens über Christus sagen können, er kenne Christus, der nicht irgendwie, anfangs- oder ahnungsweise dessen inne wird, daß in Christo eine Wohlthat ihm selbst zuteil geworden ist; der nicht das Bild Christi irgendwie, sei es strafend, sei es erhebend, auf sich hat wirken lassen.

Damit werden wir gleich wieder an die Schranken unserer Unterrichtskunst auf diesem Gebiete erinnert, da auch die besten Methoden keine Bürgschaft geben, daß wir dies Ziel sicher bei jedem erreichen könnten. Es gehören eben gewisse ethische Apperceptionsbedingungen dazu, die nicht bei jedem Schüler von vornherein gegeben sind (Mangelhafte Entwicklung des Gewissensurteils infolge schlechter Erziehung, allgemeine geistige Stumpfheit ꝛc.). Daß aber an sich die Aufstellung eines derartigen Zieles keine verstiegene Forderung ist, beweist deutlichst der lebhafte *geistige Umgang*, den Kinder mit anderen ihnen lebens-

voll vor die Seele gestellten Gestalten pflegen, Gestalten der Märchen, der homerischen oder germanischen Sagen, besonders aber der Indianergeschichten oder sonstigen ihr Interesse in Anspruch nehmenden Personen, durch die sie zweifellos ihr Seelenleben irgendwie beeinflussen lassen. Könnten wir ohne weiteres voraussetzen, daß die heiligen Gestalten der Bibel das Interesse des Kindes ebenso gefangen nähmen wie die menschlich ihnen näher stehenden der Sagengebilde oder Profangeschichte, so wäre die Hauptsache damit schon gethan. Nunmehr gehört aber eine nicht geringe Kunst dazu, jene erhabenen Erscheinungen den Schülern menschlich so nahe zu bringen, daß sie mit ihnen Umgang pflegen können und doch zugleich von dem Göttlichen in ihnen berührt und ergriffen werden. Ich sage, es gehört eine große echte Kunst dazu. Der Lehrer von Gottes Gnaden ist ja in jedem Lehrfach ein Künstler,[1]) ein Former und Gestalter des spröden Lehrstoffs, so gut wie der Redner und Prediger ein Künstler sein sollte; — den Religionsunterricht insbesondere könnte man aber auch in Bezug auf seinen Gegenstand eine Kunstlehre heißen. Aufgabe der Kunst ist es, den Menschen eine ideale Wirklichkeit in Wort oder Bild so lebenswahr vorzuführen, daß sie dadurch angefaßt, hingenommen und erhoben werden; Aufgabe der Religionslehre ist es, die Realitäten der Ewigkeit, überirdische Thatsachen in menschlich faßbaren Bildern den Menschen so nahe zu bringen, daß sie wirklich etwas von dem Göttlichen innerlich schauen können und davon berührt und ergriffen werden. Erste Bedingung zur Ausübung solcher Lehrkunst ist daher natürlich, daß der Religionslehrer selbst etwas geschaut hat von dem Ewigen und Göttlichen; denn man kann nur zeugen von dem, was man gesehen und erlebt hat. Sodann gehört dazu, daß die richtigen, womöglich klassischen Bilder und zwar in der richtigen Reihenfolge und inneren Ordnung ausgewählt werden, an denen am einfachsten und eindrücklichsten etwas von den Ewigkeitsdingen und -kräften zur Anschauung gebracht werden kann. Manche solcher Bilder liegen ja in unerreichter Klassicität vom Herrn selbst uns dargeboten fertig vor. Vorgänge wie die vom verlorenen Sohn, Pharisäer und Zöllner, barmherzigen Samariter bedürfen kaum einer Analyse und Neugestaltung, sondern müssen nur immer wieder in neue und deutlichere Beleuchtung gerückt werden. Auch sonst giebt es eine stattliche Reihe von „Geschichten," d. h. Einzeldarstellungen aus dem inneren Leben religiöser Persönlichkeiten, an denen die Schüler ziemlich unverhüllt etwas von Gott und Gottes Geist sehen können, z. B. Abrahams Nachgiebigkeit gegen Lot und Fürbitte für Sodom, Davids Verhalten gegen Saul in der Höhle, die Geschichte von der großen Sünderin, von Zachäus, der ersten Christengemeinde, Petrus und Johannes vor dem Hohen Rat, Stephanus Tod, Paulus und Silas im Kerker u. a. m. Bei der Hauptmasse des Lehrstoffs

[1]) Vergl. Dörpfeld Ges. Schr. III, 1. S. 113 ff. III. 2. S. 102 f. und viele andere Stellen.

dürfte aber doch wohl — und das wäre die dritte Anforderung an die Kunstlehre des Religionsunterrichts — eine wirkliche künstlerische Reproduktion und Gestaltung am Platze sein, damit die Schüler daran wirklich das zu sehen bekommen, was sie daran schauen und merken sollen. Denn Sehen ist bekanntlich auch eine Kunst und bedarf vieler Vorbereitung und Fingerzeige. Und wenn es uns da schwer auf die Seele fällt, wie schwach doch unsere Sprache ist, solche Anschauungen in ursprünglicher Kraft und Wärme den Schülern zu vermitteln, wie stark wir doch dabei immer an die Phantasie des Kindes appellieren, damit die vorgeführten Gestalten in ihrem Geistesleben wirklich Fleisch und Blut gewinnen, so müssen wir uns damit trösten, daß auch der Kunstlehrer in der Regel darauf verzichten muß, seinen Schülern die Meisterwerke der Kunst in ihrer originalen Herrlichkeit vor die Augen zu führen; ihm stehen gewöhnlich nur mehr oder weniger armselige Kopien zu diesem Zweck zu Gebote, und doch kann er mit diesen mangelhaften Hilfsmitteln schon ganz erkleckliche Erfolge in der Weckung und Pflege des Kunstinteresses bei seinen Jüngern erzielen; und dies um so mehr, je mehr er selbst vom Geiste der Kunst durchtränkt und von Begeisterung für die Kunst getragen ist.

Immerhin wäre es sehr bedenklich, wenn wir keine anderen Mittel hätten, den religiösen Sinn zu wecken und zur Gottesanschauung anzuleiten als jene Überlieferungen der Vergangenheit. Es wäre verhängnisvoll für das religiöse Leben der Katechumenen, wenn ihnen Christus nur als der Gottmensch bekannt würde, der einmal vor 18 Jahrhunderten gelebt und gelitten hat. Das Christentum erscheint ja überhaupt nur zu leicht dem Menschen unserer Tage als eine weltfremde, aus grauer Vorzeit auf uns gekommene, nebelumhüllte Größe. Können wir ihn nicht davon überführen, daß Christus nicht nur am dritten Tage auferstanden ist, sondern gerade gegenwärtig lebt und wirkt, dann steht's mit unserer Christenlehre schlimm. Christum vergegenwärtigen ist die große schwere Hauptkunst aller religiösen Unterweisung. In seinen Jüngern hat Christus Gestalt gewonnen; er ist geistig gegenwärtig in seiner Gemeinde, seinem Leibe. Es gilt also fleißig alle Züge zu sammeln, an denen die Schüler auch gegenwärtig leiblich und greifbar etwas von Christo zu sehen bekommen können. Wohl denen, die im Elternhause unbewußt vom ersten Atemzuge an etwas von dem lebendigen Christusgeiste zu spüren bekommen haben, was ihnen nur gewiesen und gedeutet zu werden braucht. Im Gottesdienst und anderen Gemeindeveranstaltungen, in der Schulandacht, in Schöpfungen christlicher Liebe, in der Mission[1]) ꝛc. können sie auch mit leiblichen Augen etwas schauen, was

[1]) An diesem Punkte habe ich die Freude, auf ein neues Handbuch zum Katechismus-Unterricht hinweisen zu können, das diesen Gedanken nachdrücklich vertritt. Es ist Pfennigsdorfs „Prakt. Christentum", das ich weiter unten im Litterarischen Wegweiser im Zusammenhang mit zwei anderen hervorragenden neueren Katechismusbearbei-

ſie beſtändig über das Materielle und Gemeine hinausweiſt. Nur müſſen ihnen die Augen planmäßig dafür geöffnet werden, damit ſie es wirklich ſehen, ebenſo wie es nicht ſo leicht iſt, bezgl. der Natur nicht bloß über den Schöpfer zu reden, ſondern ihn wirklich zu zeigen. Namentlich aber dürfte der Lehrer ſich beſtimmte Einzelereigniſſe, in denen ſich göttlicher Sinn kund giebt, oder die auch Kindern beſehbare Lebensführung bekannter Perſonen nicht entgehen laſſen, um ihnen an denſelben etwas davon zum Bewußtſein zu bringen, daß über uns wirklich eine Macht waltet, die der Menſchen Geſchicke lenkt und Gutes in uns ſchaffen will. Kurz, die Religion muß den Kindern mit allen Mitteln, wenn ich ſo ſagen darf, als etwas ſo Alltägliches wie nur irgend möglich dargeſtellt werden, damit der Fluch bloßen Sonntagschriſtentums von uns genommen werde. Eben deswegen iſt ja gerade beim Religionsunterricht das „Hinüberblicken in die andern Scienzen" beſonders Litteratur und Geſchichte von ſo principieller Bedeutung; auch hier handelt es ſich nicht nur um die wünſchenswerten Illuſtrationen und Belebungsmittel der religiöſen Gedankenentwicklung, ſondern um das planmäßige Geltendmachen der Wahrheit, daß alle Erdendinge religiös beleuchtet und gedeutet werden ſollen. Darum müßten gefliſſentlich für jeden Gedanken auch außerbibliſche Anſchauungsſtoffe verwendet werden (Bürgſchaft, Lied vom braven Mann), damit die Schüler dadurch lernen, überall das Göttliche zu ſchauen. Überhaupt ſollten ja Chriſtenkinder angeleitet werden, allenthalben im Sichtbaren Gleichniſſe des Unſichtbaren zu erkennen („alles Vergängliche iſt nur ein Gleichnis"), bei jeder Gelegenheit mit dem Alltäglichen Ewiges zu verknüpfen. Gelingt es nicht, den Schülern das Chriſtentum als Sache des täglichen Lebens nahe, es mit dem eigenen Erfahrungskreiſe des Kindes in innere Verbindung zu bringen, dann iſt überhaupt alle Chriſtenlehre verfehlt. Lernen ſie nicht, wenigſtens die Spuren lebendiger Gottesanſchauung bei den Perſonen ihres phyſiſchen oder geiſtigen Umgangs zu erkennen und zu deuten, dann werden ſie ſchwerlich auch durch das religiöſe Leben der bibliſchen Gottesmänner für Gott gewonnen werden. Denn einzelne Menſchen kommen ja wohl trotz ihrer Umgebung zu Gott, die meiſten aber durch ihre Umgebung.

Ich bin am Schluß. Ich hoffe das Problem des Religionsunterrichts Ihnen eindrücklich gemacht zu haben, wie es jeder ernſte Katechet ja auch in

tungen, mit deren Grundſätzen ich mich vielfach berühre, beſprechen werde. Auch wird es dem aufmerkſamen Leſer wohl nicht entgehen, daß hier mehrfach Gedanken aufgenommen und weitergeführt werden, die Rektor Horn in dem ſchönen Aufſatz der Julinummer „Die religiöſe Frage und die Volksſchule" vom allgemeinen Geſichtspunkte aus behandelt hat. Wir bitten die Leſer, in weiteren Kreiſen auf dieſe Arbeit, die in Sonderdruck bei C. Bertelsmann in Gütersloh erſchienen iſt, aufmerkſam zu machen. Namentlich wolle man zu unſerm Aufſatz Horns bedeutſames Citat aus Baumgarten S. 283—285 (Sonderabdr. S. 13—15) vergleichen.

jeder Unterrichtsstunde immer mit neuem Druck empfindet; zur positiven Lösung habe ich wenig beigetragen. Aber das eine, das Negative, was ich habe darlegen wollen, scheint mir sehr wichtig, daß wir uns nicht durch unsern Katechismus zu jener „vorschnellen Begriffsbildung“, vor der Dörpfeld so dringend warnt, verleiten lassen, — zu einer abstrakten Behandlung der christlichen Wahrheit, während sie doch nur zu Verständnis und Aneignung gebracht werden kann, indem man das wirkliche religiöse Leben in den vom Geiste Gottes berührten Personen konkret aufzuweisen und den Schülern anschaubar zu machen sucht. Also gerade die Vorführung solcher konkreten Erscheinungen — und damit kehre ich an den Anfang zurück — die Vermittlung von Anschauungen der Gotteswelt ist auch für den Katechismusunterricht die Hauptsache. Die Methode des Religionsunterrichts, sagt Dörpfeld, um mit einem Citat von ihm auch zu schließen, ist die sinnige Betrachtung religiöser Charakterbilder.

Über das „System der Ethik“ von Friedr. Paulsen.[1])

Von O. Foltz.

II.

Gut und schlecht. Teleologische und formalistische Auffassung.

Nachdem die Leser die ethische Anschauung Paulsens in ihren Grundzügen kennen gelernt haben, können wir zur Beurteilung derselben übergehen. Mit

[1]) Diese in wesentlichen Punkten zustimmende Besprechung der Paulsenschen Ethik bringe ich in der klaren Voraussicht, daß mir diese Veröffentlichung gerade im Evangl. Schulblatt von manchen Seiten verdacht werden wird. Dörpfeld berief sich aber einmal bei ähnlicher Gelegenheit, als im Schulblatt gegen die Herbartsche Reinlehrigkeit verstoßen wurde, Vorwürfen gegenüber auf einen Satz des Theologen Menken: „Wenn Wahrheit und Freiheit mit einander in Gefahr sind, so rette man zuerst die Freiheit, und die Wahrheit wird dann schon für sich selbst sorgen.“ Ich nehme also die Verantwortung für den Abdruck dieser Arbeit nicht nur voll auf mich, sondern erkläre auch, daß ich Herrn Foltz zu derselben veranlaßt habe. Verständige Leser werden ja darin nicht die Absicht vermuten, daß nunmehr das Banner der evolutionistischen Ethik im Evangl. Schulblatt aufgepflanzt werden solle; wohl aber schien es mir angesichts der Wichtigkeit dieser Fragen nötig, sie auch im Evangl. Schulblatt unbefangen und von verschiedenen Gesichtspunkten aus zur Diskussion zu stellen. Denn es taugt nicht, die moderne Moral mit den Axiomen Kant-Herbartscher Ethik verurteilen oder totschlagen zu wollen — man muß sich mit ihr ernstlich auseinandersetzen.

Nach meiner Anschauung handelt es sich bei dieser Diskussion vor allem um die Frage, ob die Ethik an dem unbedingten Sollen festhält oder nicht. Eine Ethik, die das nicht mehr thun will oder kann, sondern nur aus einer Summe von Wohlfahrtsratschlägen und Klugheitsregeln besteht, ist m. E. keine Ethik im eigentlichen Sinne.

von Rohden.

der Freimütigkeit und Sachlichkeit, die sich bei allen Auseinandersetzungen über solche Fragen geziemt, werden wir unsere persönliche, individuelle Ansicht aussprechen, nicht in der Absicht, die Andersdenkenden zu überreden, wohl aber in der Hoffnung, eine erneute Anregung zu geben zu weiterer Vertiefung in die so überaus wichtigen Probleme der Ethik.

Was ist das Gute? Wer ist der Gute, der Bessere, der Schlechtere? Darüber will die philosophische Ethik uns aufklären, wobei sie voraussetzt, wir wüßten in der Hauptsache schon, was sie uns zu lehren hat, fühlten aber das Bedürfnis, unsere Gedanken über Wert und Zweck des Lebens wissenschaftlich zu ordnen und zu einem einheitlichen Ganzen abzurunden. Sie *fordert* nicht, daß wir dies für gut, jenes für schlecht halten *sollen*; denn jedes System einer philosophischen Ethik ist das Werk eines einzelnen Mannes, und wie käme dieser dazu, heiße er nun *Herbart* oder *Paulsen*, der Menschheit Gesetze vorzuschreiben? Der Moralphilosoph sucht, wenn er seine Stellung richtig auffaßt, uns nur davon zu überzeugen, daß wir, wenn wir es recht überlegen, über das Gute und Böse, über das, was vorzuziehen und zu verwerfen ist, gerade so denken wie er. Gelingt der Versuch, so stimmen wir ihm zu und danken ihm dafür, daß er uns unsere eigenen Träume auslegte; im anderen Falle verwerfen wir seine philosophische Anschauung als falsch.

Bezeichnen die Begriffe *gut* und *schlecht* im sittlichen Sinne, ohne alle Rücksicht auf die Wirkungen der Handlungen und Verhaltungsweisen, eine *absolute Qualität* des Willens, oder läßt sich der Unterschied des Guten und Schlechten zuletzt auf die *Wirkungen* zurückführen, die Handlungsweisen und Willensrichtungen ihrer Natur nach für die Lebensgestaltung des Handelnden und seiner Umgebung haben? Das ist die Frage, die uns jetzt beschäftigen soll.

Nur von *einem* Willen können wir unmittelbar etwas wissen, das ist unser eigener Wille; auf den Willen anderer Menschen schließen wir aus den *Handlungen*, die wir beobachten, als deren Ursache wir den Willen ansehen. Nun behauptet *Paulsen*: „*Jede* Handlung giebt zu einem *doppelten* Urteil, einem *subjektiv-formalen* über die Gesinnung der Person und einem *objektiv-materialen* über die Handlungsweise selbst Veranlassung; dort fragen wir nach dem Motiv, hier nach den in der Natur der Sache liegenden Wirkungen. Die beiden Urteile sind unabhängig von einander und können zu entgegengesetzten Ergebnissen führen, eine Handlung kann sachlich verwerflich und doch der Handelnde persönlich völlig unantastbar sein.“[1])

[1]) Das Beispiel von dem Arzte, der eine gefährliche Operation vornimmt, woran der Patient stirbt, sollte Paulsen weglassen oder durch ein anderes ersetzen; denn wenn der Ausgang bei der Lage des Falles vorauszusehen war, so läuft die Handlungsweise des Arztes zuletzt doch auf Unbesonnenheit oder Leichtsinn hinaus. Warum zog er nicht wenigstens einen andern Arzt zu Rate? — Dagegen empfehlen wir unsern Lesern eine sorgfältige Analyse der Erzählung vom heil. Crispinus.

Uns scheint diese Unterscheidung des subjektiv-formalen und objektiv materialen Urteils wohlbegründet und im Interesse der Begriffsklärung notwendig zu sein. „Sand, der Mörder Kotzebues, handelte, so viel sich aus seinen Briefen und Zeugnissen der Freunde erkennen läßt, in dem festen Glauben, sich für sein Volk zu opfern; er glaubte den Feind, der die Seele seines Volkes verderbe, töten zu sollen; und wenn es schwerer ist, auf dem Schafott zu sterben, als auf dem Schlachtfeld, so werden wir die Hingebung an die gefühlte Pflicht nicht geringer anschlagen können. Aber dieselbe Handlung ist, objektiv betrachtet, im höchsten Maße verwerflich. Wenn jeder sich zum Richter über Leben und Tod jedes andern machen und ihn töten dürfte, falls er sein Leben für ein Unglück für die Gesamtheit hielte, dann wäre die Rechtsordnung überhaupt aufgelöst und der Krieg aller gegen alle zurückgeführt“ (I. S. 204). Man könnte erwidern, die That eines Einzelnen werde ja nicht gleich die Rechtsordnung auflösen; und wenn also lediglich der objektive Erfolg der Handlung in Betracht gezogen werde, so sei der Ausdruck „im höchsten Maße verwerflich“ noch zu hart. Paulsen macht aber mit Recht darauf aufmerksam, daß jede Handlung eine Tendenz hat, in dem handelnden Individuum einen Habitus zu begründen, der fortwuchernd neue gleichartige Thaten gebiert, ferner noch die Tendenz, einen gleichartigen Habitus in den angrenzenden Individuen zu begründen und so zuletzt den Habitus des Individuums zur Gattungseigenschaft zu machen (S. 214 ff.). Dieser doppelte Umstand rechtfertigt die schärfste Verurteilung der That Sands.

Man hat es jedoch überhaupt höchst bedenklich gefunden, daß hier lediglich die Folgen der That maßgebend sein sollen für das verdammende Urteil. Ja, wie will man denn die Verwerflichkeit der Handlungsweise Sands anders begründen? Die Gesinnung des Mörders war untadelhaft; er hat geglaubt, seine Pflicht zu thun im Dienste des Vaterlandes, ebenso wie Tell, der den Geßler niederschoß und von seinem Volke als Retter des Landes gepriesen wurde. Will man etwa den Satz aufstellen, die absichtliche Tötung eines Menschen sei unter allen Umständen verboten? Der Henker, vom Staate angestellt, richtet den Mörder hin nach dem Urteilsspruch des Gerichtes: ihn trifft kein Vorwurf. Der Offizier schießt bei einem Aufruhr, nach den gebotenen Formalitäten, den Anführer über den Haufen: er thut seine Pflicht. In einer Schlacht werden Tausende von jungen Männern, die Eltern und Geschwister, Frauen und Kinder in der Heimat zurückließen, getötet oder verstümmelt, und von wem? Von Männern, die sie gar nicht kennen und denen sie persönlich nichts zu Leide gethan; und wir tadeln jene Männer nicht, sondern nennen sie brave Soldaten. Was aber nach Staats- und Völkerrecht dem Scharfrichter und dem Krieger unter ganz bestimmtem Verhältnis erlaubt, ja pflichtmäßig geboten ist, das ist nicht auch jedem anderen erlaubt und geboten. Die Nachahmung der That Sands würde in der That den Krieg aller gegen alle zurückführen. „Es giebt ja wohl

keinen Menschen, wenigstens nicht in öffentlicher Stellung und Wirksamkeit, von dem nicht irgend jemand überzeugt ist, daß seine Wirksamkeit unheilvoll ist, und daß also sein Tod ein Glück für die Menschheit wäre. Das Todesurteil über den Mörder Kotzebues war daher gerecht und notwendig."

Wir haben uns bei diesem Beispiele etwas länger aufgehalten, weil es schon wiederholt dazu dienen mußte, gegen Paulsens Ethik Stimmung zu machen. „Seht", heißt es da, „zu welchen Konsequenzen ihn sein Princip führt! Er weiß gegen die That Sands nichts anzuführen, als daß sie nicht zweckmäßig, nicht nützlich ist!" In seiner Pflichten- und Tugendlehre (II. S. 181) kommt P. auch auf das Rezensentenwesen zu sprechen: „So verfährt auch ein Rezensent, dem ein Buch nicht gefällt; er rauft irgendwo eine Handvoll Ausdrücke und Sätze aus, umgiebt sie mit möglichst vielen Gänsefüßchen, hilft gelegentlich ein wenig nach und stellt das ausgestopfte Scheusal dem Leser zu gerechtem Abscheu vor Augen. Es giebt keine Narrheit, die man nicht auf solche Weise aus einem Buche herausbrächte." — Wir sind wiederholt, lesend und hörend, an diese Schilderung erinnert worden, wenn von Paulsen die Rede war.

P. verdammt den Mord *unbedingt*, *unter allen Umständen*, aus welchen *Motiven* er auch hervorgehen mag, und wenn ihm die *edelste Gesinnung* zu Grunde liegt. „Die Wörter Mord und Lüge," sagt er, „bezeichnen nicht bloß einen objektiven Thatbestand, absichtliche Tötung oder Täuschung; in die Wortbedeutung ist zugleich das verwerfende Urteil eingeschlossen. Daher ist es ein „analytisches" Urteil: Mord ist verwerflich, es bedeutet eben die rechtlich und moralisch unzulässige Tötung eines Menschen." Der Krieger, der in der Schlacht seinen Feind erschießt, ist kein „Mörder;" indem P. Sand den „Mörder" Kotzebues nennt, hat er seine That schon verurteilt. Und warum hält P. den Mord für *schlechthin* verwerflich? Weil er zur *Auflösung der Rechtsordnung* führt. Wie würde denn ein Anhänger *Herbarts* das Todesurteil über den Mörder Kotzebues begründen? Sands That steht im Einklang mit der *Idee der inneren Freiheit*: er handelte nach bestem Wissen und Gewissen und ist mit der Überzeugung gestorben, ein gutes Werk vollbracht zu haben. Er hatte den Mut und die Kraft, dem Tode auf dem Schafott ruhig ins Auge zu sehen: wir müssen ihn loben nach der *Idee der Vollkommenheit*. Seine That entsprang nicht eigennützigen Beweggründen, sondern seiner Liebe zum deutschen Volke und Vaterlande: sie entspricht also auch der *Idee des Wohlwollens*. Hatte Kotzebue sein Schicksal *verdient*? Traf ihn eine *gerechte Vergeltung*, als der Dolch des Mörders sich in seine Brust senkte? Wir verneinen die Frage und finden die That also *unbillig*; Sand hat sie bejaht, und die analoge Frage würden wir auch bejahen, wenn es sich um einen kaltherzigen Giftmischer handelte, und dann hätte auch die *Idee der Vergeltung* nichts dreinzureden, sobald den Mörder das wohl-

verdiente Geschick ereilte. Es bleibt nur noch die Idee des Rechts übrig; von dieser muß das verwerfende Urteil ausgehen. Und wie lautet es: „Zwar war Sand ein rechtlich gesinnter Mensch, im allgemeinen durchaus nicht geneigt, gegen die bestehenden Gesetze sich aufzulehnen, aber in dem einen Falle hat er doch ungesetzlich gehandelt; außerdem könnte sein Beispiel Nachahmung finden und so den Anstoß geben zu einer Erschütterung unserer ganzen Rechtsordnung. Darum hatte er den Tod verdient." — Ist das Ergebnis nicht ganz dasselbe? Hoffentlich wird nun der Schatten des unglücklichen Sand aus der Polemik gegen Paulsens Ethik verschwinden, wenigstens insoweit Schüler Herbarts dabei in Frage kommen.

Dem Charakter Sands können wir unsere Anerkennung nicht versagen, sein Verhalten mißbilligen wir. Nicht selten tritt uns der umgekehrte Fall entgegen: wir heißen die That gut, ohne das Motiv zu loben, aus dem sie entsprang. Die Pharisäer gaben dem Volke viele Almosen, und das war gut; denn sie erleichterten dadurch die Lage der Armen und Elenden. Aus der Art und Weise jedoch, wie sie ihre Wohlthätigkeit übten, geht deutlich hervor, daß nicht Barmherzigkeit oder Nächstenliebe sie dazu trieb, sondern der Wunsch, von den Leuten gepriesen zu werden, also die nackte Selbstsucht; darum können wir das Motiv ihrer Handlungsweise zwar nicht geradezu schlecht, aber doch auch keineswegs gut nennen.

Napoleon I. hat, namentlich als Konsul und in den ersten Jahren des Kaiserreiches, außerordentlich viel für Frankreich gethan. Häusser berichtet: „Die Männer, die Bonaparte um sich sammelte, waren die fähigsten aus allen Parteien. Die Tüchtigkeit fand jetzt wieder ihre Stelle, nachdem seit Jahren nur der Parteigeist geherrscht, alles, was die neue Regierung unternahm, trug ein frisches, geistvolles Gepräge, und im Wetteifer drängten sich alle Leute von Fähigkeit und Geschick heran, um diesem thatkräftigen und genialen Regimente ihre Dienste zu widmen." Die Handlungen Napoleons, auf die hier hingedeutet wird (z. B. die Ordnung der zerrütteten Finanzen, die Herstellung des inneren Friedens, eine feste und zusammenhängende Organisation von verwaltenden und richterlichen Behörden u. s. w.), sind löblich, sie haben ihn zu einem Wohlthäter des ihn damals dankbar verehrenden Frankreichs gemacht; aber das Motiv, das ihn dazu bestimmte, ist, so viel wir wissen, auch bei ihm nur in der Selbstsucht zu suchen: er wollte seine Stellung befestigen und sich einen wohlgesicherten Thron gründen.

Es wird nicht nötig sein, die Reihe der Beispiele zu verlängern. Man blicke nur ins Leben hinaus, überall wird man die Behauptung Paulsens bestätigt finden, daß verdienstliche Handlungen nicht notwendig eine edle Gesinnung voraussetzen, und umgekehrt; daß das subjektiv-formale Urteil über die Gesinnung der Person unabhängig ist von dem objektiv-materialen über die

Handlungsweise selbst. Es geschieht in unseren Tagen sehr viel für die Leidenden und Unglücklichen aller Art; wir haben Kranken- und Waisenhäuser, Schulen für Blinde und Taubstumme, und jeder von uns liefert in irgend einer Form seinen Beitrag zur Unterhaltung dieser wohlthätigen Anstalten; über die Motive, die uns dazu bestimmen, kann sich jeder selbst am besten Rechenschaft geben.

Man wendet ein: „Handlungen, die aus einem unedlen Motiv hervorgehen, haben doch keinen sittlichen Wert!" Das behauptet auch Paulsen nicht; er nennt das Verhalten eines Menschen erst dann sittlich gut, wenn es objektiv im Sinne der allgemeinen Wohlfahrt zu wirken die Tendenz hat und zugleich subjektiv mit dem Bewußtsein der Pflichtmäßigkeit begleitet ist, also einem guten Willen seinen Ursprung verdankt. Aber ganz abgesehen von der Gesinnung des Handelnden haben Handlungen und Verhaltungsweisen einen objektiven Wert, und dieser beruht auf ihrer Tauglichkeit zur Lösung von Lebensaufgaben, wird also teleologisch begründet; dagegen läßt sich nichts sagen.

Paulsen geht aber noch weiter. Er behauptet, die subjektiv-formale Beurteilung führe selbst auf die teleologische zurück, und auch der Wert eines guten Willens beruhe in letzter Absicht darauf, daß er eine Beweggkraft sei, das Handeln im Sinne des höchsten Gutes, d. i. der allgemeinen Wohlfahrt zu bestimmen (I. S. 207). Bei der Prüfung dieser Anschauung haben wir zwei Fragen wohl zu unterscheiden. 1. Ist es wahr, daß der gute Wille im Sinne der Erhaltung und Steigerung, der böse Wille im Sinne der Störung und Zerstörung menschlicher Wohlfahrt zu wirken tendiert? 2. Ist es wahr, daß der Wertunterschied des guten und bösen Willens nur auf den Wirkungen beruht, die beide ihrer Natur nach für den Handelnden und seine Umgebung haben?

Die erste Frage wird jeder, der sich selbst und das Leben auch nur einigermaßen kennt, ohne weiteres zustimmend beantworten. „Wie man's treibt, so geht's," sagt das Sprichwort; und die heilige Schrift lehrt: „Gerechtigkeit erhöhet ein Volk, aber die Sünde ist der Leute Verderben." Diesen bekannten Gedanken führt nun Paulsen in seiner Tugend- und Pflichtenlehre (II. S. 1—224) in ganz vortrefflicher Weise aus. Was er dort sagt über die Tugenden der Selbstbeherrschung, der Gerechtigkeit, der Nächstenliebe, der Wahrhaftigkeit u. s. w., das kann wohl kaum schöner und treffender und eindringlicher gesagt werden. Wir wünschen gerade diesem Teile seines Werkes besonders viele und aufmerksame Leser. Die Tugend- und Pflichtenlehre Paulsens würde sich ausgezeichnet dazu eignen, den Besprechungen über ethische Fragen in Lehrerkreisen als Grundlage zu dienen. Man muß ja nicht jeden einzelnen Satz unterschreiben, den P. ausspricht; er wünscht Leser, die Kritik zu üben wissen und den Mut der eigenen Überzeugung

haben. Man erwarte (und befürchte!) nicht, daß P. eine neue Lehre vortrage; aber gerade die Lehrer werden sich freuen, so viel Lebensweisheit auf so engem Raum vereinigt zu finden, sie werden sich um so mehr darüber freuen, da diese Weisheit ihnen in einer Form entgegentritt, die direkt zur Anwendung auf das eigene Leben und die Erziehung der Kinder auffordert. Wir greifen hier nur einige Stellen heraus.

„Hast du den Neid ausgerissen aus deinem Herzen, das häßliche Unkraut, das Leib und Seele vergiftet und mit stechenden Schmerzen peinigt? Sonst thue es gleich und glaube nicht, daß du für dein Glück schon etwas gethan habest, solange du das nicht gethan hast. Ist schon das Habenwollen und Nichterlangen schmerzlich, so ist das Mehrhabenwollen und Nichtsehenkönnen, daß andere haben, eine qualvolle, täglich mit neuen Stacheln peinigende Krankheit. Und noch eins: hast du Kinder, erleichtere ihnen die Sache! Es giebt zwei Ausstattungen für das Leben, die eine macht es sicher glücklich, die andere sicher unglücklich. Die erste ist die Gewohnheit, alles Gute, was das Leben bringt, über der Erwartung, alles Schwere darunter zu finden; die andere hält es umgekehrt. Es steht in deiner Hand, womit du dein Kind ausstatten willst. Erfülle ihm alle Wünsche, gieb ihm alles, worauf seine Augen fallen, laß es wählen, was es essen und trinken, was es thun und lassen will, räume alles aus dem Wege, was ihm beschwerlich ist, nimm ihm ab, was ihm Mühe macht, bewundere und rühme seine Tüchtigkeit und Bravheit, kurz, sei ganz Zärtlichkeit und Hingebung; und du darfst gewiß sein, daß es die Welt, wenn es in die Welt tritt, hart und karg finden, unzufrieden und unglücklich sein wird. Willst du das nicht, nun so sei streng gegen dein eigenes Herz und scheue dich nicht, von allen gebildeten Müttern für eine Rabenmutter angesehen zu werden" (S. 20).

„Mit der Beharrlichkeit ist die Geduld verwandt. Es ist die Fähigkeit, Schmerzen und Leiden zu tragen, ohne durch sie innerlich überwältigt zu werden. . . . Große Geduld im Leiden zeigt allemal einen edlen Charakter an. Tapferkeit und Beharrlichkeit können auch einem selbstsüchtigen und boshaften Willen eigen sein. Geduldige Ergebung in das Leiden ist ein Zeichen, daß der heftige natürliche Drang zum Leben, der sich gegen das Leiden sträubt, durch einen höheren Willen gebrochen und zum Schweigen gebracht worden ist. Daher die sühnende Wirkung des innerlich angenommenen und geduldig getragenen Leidens, wie beim Schächer am Kreuz" (S. 25).

„Die Bedeutung der Nächstenliebe für menschliche Lebensgestaltung bedarf . . . kaum weiterer Darlegung: sie mindert Leid und Not, sie mehrt Wohlergehen und Glück, sie vereinigt die Gemüter in Zuneigung und Vertrauen. Die unmittelbare Wirkung thätigen Wohlwollens ist, daß es das Leben dessen, dem es sich widmet, erleichtert, hebt und fördert. Es erfüllt dazu für die Zukunft mit Mut und Vertrauen. Es erfüllt zugleich mit freundlichen Gefühlen nicht bloß gegen den Wohlthäter, sondern gegen die ganze Welt: Wohlthat drängt, weitergegeben zu werden, von Hand zu Hand zu gehen, ohne Ende. Auch wenn es der hilfreichen Hand nicht gelingt, der Not ein Ende zu machen, wird durch Teilnahme und Trost doch die Bitterkeit des Schmerzes gebrochen. Das Gemüt, das in der Einsamkeit und Verlassenheit verzagen und verschmachten würde, richtet sich innerlich wieder auf, Geduld und Hoffnung oder Ergebung ziehen in das Herz ein und machen das Leiden erträglich" (S. 169).

„Der auflösende giftige Charakter der Lüge tritt am sichtbarsten hervor, wenn sie in die dauernden Gemeinschaftsverhältnisse eindringt, in die Familie, die Freundschaft, die Erziehung. Ein Schüler belügt den Lehrer; es ist in der Klasse etwas verbrochen,

der Thäter lügt sich heraus. Die Folge ist, daß Mißtrauen gegen alle entsteht. Der Lehrer beginnt sich zurückzuziehen, das unbefangene Verhältnis ist dahin, er fängt an heimlich zu beobachten, zu überwachen; die Schüler merken es, sie beginnen sich zu verstecken, Glaube und Offenheit, die Bedingung des Verhältnisses, schwindet. Darum giebt es keine wichtigere Sorge in einer Schule als die, den Geist der Wahrheit und des Vertrauens in ihren Räumen zu erhalten. Er will aber nur wohnen, wo zugleich der Geist der Freiheit wohnt" (S. 183).

Wir wollen es damit genug sein lassen. Möchten manche Leser sich durch diese Mitteilungen dazu bestimmen lassen, der Paulsenschen Tugendlehre ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden, sie verdient es in reichem Maße.

Kehren wir jetzt zu der principiellen Frage zurück. Streit ist nicht darüber, ob der gute Wille heilsame, der böse Wille verderbliche Folgen für den Einzelnen und die Gesamtheit nach sich ziehe; darüber herrscht nur eine Meinung. Der Streit hebt erst an bei der zweiten Frage: Ist es wahr, daß der Wertunterschied des guten und bösen Willens *nur* auf den *Wirkungen* beruht, die sie ihrer Natur nach für den Handelnden und seine Umgebung habe? Hier scheint sich eine unübersteigliche Kluft aufzuthun zwischen zwei verschiedenen Lebensanschauungen. Vielleicht ist die Kluft doch nicht so breit und tief, wie es scheinen könnte, wenn man nur die *Systeme der Moralphilosophie*, und nicht *die Menschen, wie sie wirklich sind*, ins Auge faßt.

Wir wissen schon, daß *Paulsen* den guten Willen *darum* gut nennt, weil die *Tendenz* oder die *Triebkraft* in ihm liegt, das Handeln im Sinne der Erhaltung und Steigerung menschlicher Wohlfahrt zu bestimmen. Der Samariter im Evangelium wäre auch nach seiner Ansicht derselbe gute Mensch geblieben, wenn er völlig unfähig gewesen wäre, Hilfe zu leisten, wenn er selbst arm und krank und hilfsbedürftig hätte zu Hause liegen müssen; hier wäre der Tugend nur *zufällig* die *äußere Wirkung* abgeschnitten, ihre *Tendenz* bliebe dieselbe, und darauf allein geht das Urteil. „Setzen wir aber," fährt Paulsen (S. 201) fort, „daß es der Natur der Sache nach ausgeschlossen wäre, daß ein Mensch dem andern Hilfe bringe, setzen wir, daß jeder seinen eigenen Planeten bewohnte und zwar fähig wäre, das Elend des Bewohners eines Nachbarplaneten zu sehen, aber schlechterdings unfähig ihm zu Hilfe zu kommen, *wäre auch dann die Barmherzigkeit gut?*" Ja! antwortet der Leser vielleicht; die Barmherzigkeit oder das Wohlwollen ist *schön*! Gewiß, wir sind weit davon entfernt, das zu leugnen; dem Unglücklichen jedoch, der nach Erlösung aus seinem Elende sich sehnt, ist mit dem *ästhetischen Wohlgefallen* an der Gesinnung des Wohlwollenden so wenig gedient, wie mit dem Anblick eines schönen Naturgegenstandes oder eines Kunstwerkes. Er bedarf des tröstenden Zuspruchs, wenn er traurig, der Speise, wenn er hungrig, des Tranks, wenn

er durstig, der Kleidung, wenn er nackt, der Pflege, wenn er krank ist; werden diese seine Bedürfnisse befriedigt, so preist er den Wohlthäter aus Anlaß der Wirkungen, die dessen wohlthätige Gesinnung im Gefolge gehabt. Ein Wohlwollen, das niemand zugute käme, hätte genau denselben Wert, wie eine Rose, die niemand sieht, oder ein Musikstück, das niemand hört.

„Aber,“ so möchte jemand sagen, „das versteht sich ja von selbst, daß das Wohlwollen zum Wohlthun übergeht, sobald sich eine Gelegenheit dazu darbietet!“ Nun, eben das hat Paulsen im Sinne, wenn er von der im Wohlwollen ruhenden Tendenz redet, menschliches Elend zu lindern, menschliche Wohlfahrt zu fördern. Man denke sich diese Tendenz hinweg, was bleibt übrig? Nichts, gar nichts; denn im Begriff des Wohlwollens liegt schon die Tendenz, sieht man von dieser ab, so hebt man diesen Begriff selbst auf. Der Begriff des Wohlwollens als einer moralischen Eigenschaft, der Begriff der Güte ist von dem Begriff des Wohlthuns gar nicht zu trennen.[1])

Die Selbstbeherrschung ist eine Tugend; darin sind wir alle einig. Es ist die Fähigkeit, unabhängig von den augenblicklichen Gefühlsantrieben sein Verhalten und Handeln durch vernünftigen Willen zu bestimmen. Sie nimmt, entsprechend den verschiedenen Seiten des Trieblebens, verschiedene Gestalten an. Als die erste kann man die Mäßigkeit bezeichnen. Sie ist die Fähigkeit, die aus den animalischen Bedürfnissen entspringenden Begierden durch den vernünftigen Willen zu zügeln. Bei dem entgegengesetzten Habitus, der Unmäßigkeit, werden die höheren Kräfte und Gaben des Menschen in den Dienst der animalischen Begierden gestellt.

„Über den Wert und die Wirkung der beiden entgegengesetzten Verhaltungsweisen läßt die Natur der Dinge auch den Kurzsichtigsten nicht in Zweifel. Durch Unmäßigkeit, Ausschweifung, Genußsucht wird zunächst Sinn und Kraft für höhere Dinge vernichtet; Wille und Verstand erschlaffen in der Üppigkeit; endlich wird auch die Sinnlichkeit stumpf, und zuletzt ist die Fähigkeit zu genießen selbst verzehrt: die Kräfte des Organismus und seine Reizbarkeit sind erschöpft, eine ekle Neige des Lebens übrig. Mäßigkeit hat die entgegengesetzte Wirkung: sie erhält den Menschen gesund, kräftig, leistungs- und genußfähig“ (II. S. 12).

Hier liegt dasselbe Verhältnis vor, wie beim Wohlwollen. Die Kraft, zu sich selbst nein zu sagen, gefällt, sie ist schön; und die schwächliche Hingabe an die Begierde mißfällt, sie ist häßlich. Man nehme aber an, Mäßigkeit und

[1]) Will der Dichter uns die wohlwollende Gesinnung seiner Helden zur Anschauung bringen, so schildert er uns ihr Thun, ihren wohlthätigen Einfluß auf die Lebensgestaltung anderer Menschen. Keinem Dichter alter und neuerer Zeit verdanken wir so ergreifende Darstellungen reiner Menschenliebe, wie Dickens. Wir erinnern nur an seine Erzählungen „Das Heimchen am Herde,“ „Kampf des Lebens,“ „David Kopperfield,“ „Nikolaus Nickelby,“ „Zwei Städte.“

Unmäßigkeit hätten gar keinen Einfluß auf die Lebensgestaltung des Einzelnen und seiner Umgebung: würden wir auch dann noch die Mäßigkeit eine Tugend, die Unmäßigkeit ein Laster nennen? Gewiß nicht, sie gereichten ja keinem zum Segen, keinem zum Unsegen. Also auch in diesem Falle können wir die Wertbestimmung des guten und bösen Willens nicht durchführen, ohne die Wirkungen mit in Betracht zu ziehen, die durch den so oder anders gearteten Willen hervorgerufen werden.

Warum ist die Lüge verwerflich? „Sie ist ein häßlicher Schandfleck an einem Menschen!" Ganz richtig; gesetzt aber, die absichtliche Unwahrheit bringe, nicht einmal unter besonderen Verhältnissen, sondern regelmäßig, ihrer Natur nach nur heilsame Wirkungen hervor: würden wir sie auch dann noch „Lüge" nennen in dem verwerfenden Sinne, wie wir jetzt das Wort gebrauchen? Müßten wir sie nicht gelten lassen als ein zwar häßliches, den Schönheitssinn beleidigendes, aber übrigens höchst schätzbares Lebenselement?

So drängt sich uns immer wieder der Gedanke auf, daß die moralische Schätzung des guten und bösen Willens gar nicht vollziehbar ist ohne Rücksicht auf die in ihrer Natur liegende Tendenz, gute oder üble, segensreiche oder verderbliche Folgen nach sich zu ziehen. Wenn es wahr ist (und nur im Eifer des Philosophierens könnte jemand das leugnen wollen), daß wir für uns und andere die günstigen Wirkungen den ungünstigen vorziehen, daß also eine Vertauschung der Tendenzen des guten und bösen Willens uns keineswegs gleichgültig sein würde, so muß man auch den Satz als berechtigt gelten lassen: Der gute Wille ist darum gut, weil er das Verhalten des Einzelnen im Sinne der Wohlfahrt des Handelnden und seiner Umgebung zu bestimmen tendiert. Ein guter Wille, in dessen Natur es läge, gar nicht oder nur unheilvoll auf die Lebensgestaltung einzuwirken, wäre gerade so ein hölzernes Eisen, wie ein guter Lehrer, der weder zu unterrichten, noch zu erziehen versteht, oder ein guter Soldat, der den Gehorsam verweigert und sich vor dem Feinde feige verkriecht.

Wie kommt es nun, daß so viele treffliche Männer sich hartnäckig, ja wohl mit leidenschaftlichem Ungestüm gegen die Anerkennung jenes Satzes sträuben? Was ists, das sich in ihnen aufbäumt gegen die Zumutung, den Wert des guten Willens allein in seine Wirkungen zu setzen? Wir haben im Vorhergehenden schon angedeutet, was es ist: das Gefühl weist jene Zumutung zurück, und zwar das ästhetische Gefühl.[1]) Lassen wir auch dieses, wie billig, zu

[1]) Zur Rechtfertigung des Ausdrucks „ästhetisch" berufen wir uns auf Volkmann: „Versteht man unter dem moralischen Gefühle das Wohlgefallen und Mißfallen an den Verhältnissen der Bilder des Wollens, so hat man es eben nur mit einer Art des

seinem Rechte kommen, so wird sich ergeben, daß der anstößige Satz, der Paulsens Meinung ausdrückt, zwar Wahrheit, aber doch nur eine halbe Wahrheit enthält.

Das Urteil: „Das Wohlwollen ist gut, weil es im Sinne der Steigerung menschlicher Wohlfahrt zu wirken tendiert" — ist ein Verstandesurteil, es entspringt der denkenden Betrachtung menschlichen Handelns und Leidens; niemand wird es verstehen, der nicht Lebenserfahrung und Reife des Denkens mit einander verbindet. Man kann es begründen, kann Beweise dafür anführen, die zur Anerkennung zwingen. Das Urteil dagegen: „Das Wohlwollen ist gut, d. h. schön" — ist gar kein Urteil im logischen Sinne, weder ein analytisches, noch ein synthetisches, sondern weiter nichts, als das ausgesprochene ästhetische Gefühl. Der Satz: „Das Wohlwollen ist schön," sagt nur aus, daß das Wohlwollen gefällt, daß man es nicht vorstellen kann, ohne ein Gefühl des Wohlgefallens in sich zu erleben.[1]) Die Anwendung des Ausdrucks „ästhetisches Urteil" ist unbedenklich, solange man sich bewußt bleibt, daß das Prädikat „schön, häßlich" nur die sprachliche Bezeichnung eines Gefühls ist. Vergißt man das aber, so ist dem Irrtum Thür und Thor geöffnet. Man versuche doch das Prädikat anzugeben, das einem gefallenden oder mißfallenden Verhältnis dann noch zukommt, wenn man in Gedanken das Gefühl des Wohlgefallens oder des Mißfallens davon abgesondert hat: man wird sich vergeblich bemühen.

Das ästhetische Gefühl haftet an Verhältnissen gleichartiger Elemente, und Beifall und Mißfallen sind bei jedem besonderen Verhältnis von besonderer Art. Beifällig beurteilen wir sowohl die Opferwilligkeit des Samariters, als auch die Tapferkeit des Mannes, der sich selbst bezwingt, und doch nimmt unser Gefühl in jedem Falle eine andere Färbung an; jenen, so könnte man sagen, lieben, diesen bewundern wir. Mißfallen erregt die Feigheit, wie auch die eigentliche Bosheit; dort trägt unser Gefühl das Gepräge der Verachtung, hier das des Abscheus an sich.

Das ästhetische Gefühl ist unmittelbar an die Vorstellung des

---

ästhetischen Gefühls zu thun, die sich von den übrigen durch die Besonderheit ihrer objektiven Grundlage unterscheidet. Gefühle dieser Art sind die Lust an der Übereinstimmung des Wollens mit der sittlichen Einsicht des Wollenden, die Lust an der Erhebung des Wollens zu jenem Stärkegrade, der ihm als sein quantitatives Maß vorschwebt, die Unlust an Rechtsverletzungen und an unvergoltenen Wohl- und Wehethaten." Lehrbuch der Psych. II. S. 363. Zu den moralischen Gefühlen im engeren Sinne gehören u. a. auch Scham und Reue, die aber bei unseren jetzigen Überlegungen nicht in Betracht kommen; daher ziehen wir den Ausdruck „ästhetisches Gefühl" vor.

[1]) Wir haben schon an anderer Stelle darauf hingewiesen, daß ohne das Gefühl es für uns überhaupt keine Werte, also auch keine Wertschätzung gäbe. Vgl. die Schrift: Über die Ästhetik. S. 19 ff.

gefallenden oder mißfallenden Verhältnisses geknüpft. Um die Barmherzigkeit der Unbarmherzigkeit, die Tapferkeit der Feigheit, die Dankbarkeit der Undankbarkeit, die Verträglichkeit der Streitsucht vorzuziehen, dazu bedarf ich vom Standpunkte des Gefühls aus nicht erst der Reflexion auf die Wirkungen, die jede Willensrichtung naturgemäß im Gefolge hat; nein, unter dem unmittelbaren Eindruck der eigenen oder fremden Gemütsregung, die zur Beurteilung sich darbietet, nenne ich die eine Willensrichtung sittlich schön oder gut, die andere sittlich häßlich oder böse. Wenn wir einen Menschen achten oder verachten, verehren und bewundern oder verabscheuen, so haben wir dabei seine edle oder unedle, gemeine oder hochherzige Gesinnung vor Augen, nicht die Folgen seiner Handlungsweise. Die Wörter: schändlich, verächtlich, nichtswürdig, niederträchtig, ehrwürdig, liebenswürdig, bewundernswert u. s. w. würden in unserer Sprache gar nicht vorkommen, wenn nicht das ästhetische Gefühl unsere moralische Beurteilung beeinflußte; an ihrer Stelle würden wir die Wörter gebrauchen: nützlich und schädlich, zweckmäßig und unzweckmäßig, heilsam und unheilvoll u. s. w. Plötzliche Überschwemmungen haben die Tendenz, menschliche Wohlfahrt zu beeinträchtigen; wir nennen sie schädlich, aber nicht schändlich, weil kein Wille dahinter steht, der unser Gefühl beleidigt.

Die Gesinnung also oder der Wille, so meinen wir, unterliegt einer doppelten Beurteilung, von denen keine übersehen werden darf, will man nicht gegen den Grundsatz verstoßen, die philosophische Ethik müsse den Thatsachen des sittlichen Bewußtseins nach allen Seiten hin gerecht werden. Die eine Beurteilung geht vom Verstande, die andere vom Gefühl aus. Der Verstand urteilt: Der gute Wille ist darum gut, weil er im Sinne der Erhaltung und Steigerung menschlicher Wohlfahrt zu wirken tendiert. Das Gefühl läßt uns sagen: Der gute Wille ist schön. Ein „darum" und „weil" giebts hier nicht, weil eben ein Grund für die Schönheit des guten Willens nicht anzugeben ist. Man muß die Aussagen des Verstandes und des Gefühls zusammenfassen, um eine vollständig befriedigende Antwort auf die Frage zu erhalten: Welcher Wille ist gut, und welcher ist böse? Lauscht man nur der Stimme des Gefühls, so erinnert der Verstand daran, daß ein guter Wille, der nichts Gutes bewirkt, weder für den Einzelnen, noch für die Gesamtheit, doch ein seltsam Ding sei. Läßt man bei der ethischen Wertschätzung nur den Verstand zu Worte kommen, der die Wirkungen berechnet, so empört sich das Gefühl in uns, das an der Vorstellung des Willens selbst haftet. Der gute Wille hat zwei Merkmale: er ist das Schönste unter allem Schönen in der Welt und hat zugleich die Tendenz, auf die Lebensgestaltung des Einzelnen und seiner Umgebung

förderlich einzuwirken. Und ebenso ist der böse Wille das Häßlichste unter allem Häßlichen in der Welt, und er wirkt seiner Natur nach im Sinne der Störung und Zerstörung menschlicher Wohlfahrt.

Hat denn, so möchte man fragen, Paulsen keinen Blick für die Schönheit, die eigentümliche Würde des guten, die Häßlichkeit und Unwürdigkeit des schlechten Willens? Gehört er zu jenen kalten, nüchternen Naturen, die keines Schwunges fähig sind, deren Herz ungerührt bleibt bei dem Anblick des Schönen und Edlen? Ganz im Gegenteil! Das „System der Ethik" von P. konnte nur aus dem Zusammenwirken eines scharf zergliedernden Verstandes und eines warmherzigen, für alles Schöne empfänglichen Gemütes hervorgehen. Namentlich bezeugen es viele Ausführungen in seiner Tugend- und Pflichtenlehre, daß auch in ihm und für ihn das ästhetische Gefühl eine nicht zu umgehende Instanz bei der Beurteilung moralischer Erscheinungen ist. Er nennt den Neid ein häßliches Unkraut. Er bemerkt sehr richtig, daß die Jugend keine Eigenschaft lebhafter und aufrichtiger bewundert, als die Tapferkeit. Von der Lüge heißt es: „Sie ist ein Anzeichen von Feigheit. Sie beschleicht ihr Opfer, statt es im offenen Kampfe zu bewältigen. Ein tapferer Mann lügt nicht. In dem Vorwurf der Lüge ist der Vorwurf der Feigheit immer eingeschlossen, deshalb trifft er den Mann härter, als fast jeder andere Vorwurf. Du lügst, das heißt zugleich: du bist ein feiger Schurke." „Alles, was die Lüge verächtlich und niederträchtig macht, vereinigt sich in der Verleumdung." „Die Schmeichelei ist darum so widerwärtig, weil sie unter der Maske der Freundschaft sich einschleicht, um den Betrogenen zu begaunern." — So kann nur jemand sprechen, der angezogen wird von der Schönheit und sich abgestoßen fühlt von der Häßlichkeit bestimmter Willensrichtungen; und wenn man Paulsen fragte: Ziehst du nicht die Tapferkeit der Feigheit schon deshalb vor, weil jene dir wohlgefällt, diese dir mißfällt? so würde er wohl unbedenklich mit Ja! antworten.

Es ist aber zu bedauern und gereicht seinem Werke zum Nachteil, daß P. in der Erörterung der Grundbegriffe und Principienfragen dem ästhetischen Gefühl und dem Anteil, den dasselbe an der moralischen Wertschätzung hat, keine Beachtung schenkt. Seine Untersuchung über die teleologische und formalistische Auffassung des Guten und Schlechten verliert dadurch gar sehr an überzeugender Kraft, und die Ergebnisse, zu denen er gelangt, befriedigen nicht vollständig.

Zuerst hören wir (S. 198): „Handlungsweisen und Willensrichtungen heißen gut, wenn sie im Sinne der Erhaltung und Steigerung, schlecht, wenn sie im Sinne der Störung und Zerstörung menschlicher Wohlfahrt zu

wirken tendieren." Dann wird (S. 202) der gewöhnlichen Vorstellungsweise ein Zugeständnis gemacht: „Das moralische Urteil über eine vorliegende Handlung geht zunächst auf die Gesinnung; den moralischen Wert der Person, wie er in der Handlung zur Erscheinung kommt, will man ermitteln und fragt zu dem Ende: was hat ihn bestimmt?" Im Anschluß daran stellt P. den Unterschied des subjektiv-formalen Urteils über die Gesinnung der Person und des objektiv-materialen über die Handlungsweise selbst fest. Nach dieser Unterscheidung erwarten wir nun eine Doppelreihe von Untersuchungen: einmal über den moralischen Wert der Persönlichkeit, sodann über den objektiven Wert von Handlungs- und Verhaltungsweisen. Aber nein, P. belehrt uns, es sei nicht die „eigentliche" Aufgabe der Ethik, über den subjektiv-persönlichen Wert der Gesinnung zu entscheiden. Wie? Es giebt einen subjektiv-persönlichen Wert der Gesinnung, und das moralische Urteil geht zunächst auf eben diesen subjektiv-persönlichen Wert, und doch ist es nicht Aufgabe der Ethik, darüber zu entscheiden? Das ist doch höchst seltsam. Hätte P. diese Aufgabe nur einmal ernstlich in Angriff genommen, sie würde ihn zu einer längeren Erörterung genötigt und zur Anerkennung der moralischen Bedeutung des ästhetischen Gefühls geführt haben. Und warum hält P. es nicht für die eigentliche Aufgabe der Ethik, über den subjektiv-persönlichen Wert der Gesinnung zu entscheiden? Er meint (S. 206): „Das Princip der subjektiv-formalen Beurteilung ist: gut ist eine Handlung, sofern sie aus einem von Pflichtbewußtsein bestimmten Willen stammt. Damit ist alles gesagt, was hierüber zu sagen ist: gewissenhaft handeln ist sittlich gut, wider das eigene Gewissen handeln ist sittlich schlecht, der Inhalt des Gewissens mag sein, welcher er will." Also weiter wäre über den subjektiv-persönlichen Wert der Gesinnung nichts zu sagen? Der gute Wille ist identisch mit dem durch Pflichtbewußtsein bestimmten Willen? Setzt nicht P. selbst an anderer Stelle (S. 320) sehr gut auseinander, daß ein Wille, der durch seine Naturanlage überall auf das Rechte gerichtet ist, darum an Wert nicht zurückstehe hinter einem andern, der einem spröden oder gefährlichen Temperament Rechtschaffenheit und Wohlwollen abkämpft? Als Pestalozzi nach Stanz ging, um der armen, verwahrlosten Kinder sich anzunehmen, da leitete ihn nicht das Pflichtgefühl, sondern ein unwiderstehlicher Drang seines Herzens; sein Verhalten war also nicht sittlich gut? — Das würde aus der Gleichsetzung des guten und des von Pflichtbewußtsein bestimmten Willens folgen, aber freilich der eigenen Ansicht Paulsens schnurstracks zuwiderlaufen. Es rächt sich an ihm, daß er von Herbart gar nichts gelernt hat.

Der Gang der Untersuchung über die teleologische und formalistische Auffassung des Guten und Schlechten läßt überzeugende Klarheit und strenge Folge-

richtigkeit vermissen,[1]) und das Ergebnis befriedigt daher auch nur teilweise. „Den Menschen selbst,“ sagt P. (S. 222), „nennen wir gut, sofern er sein Eigenleben im Sinne menschlicher Vollkommenheit gestaltet und zugleich auf seine Umgebung förderlich im Sinne menschlicher Lebensbereicherung einwirkt. Schlecht dagegen wird genannt, wer weder den Willen noch die Kraft hat, aus sich etwas Rechtschaffenes zu machen, noch dem Leben anderer etwas zu leisten, vielmehr störend und herabziehend auf seine Umgebung wirkt.“ Zweifellos sind hier Kennzeichen genannt, ohne die wir den guten und schlechten Menschen gar nicht denken können; allein wir vermissen den ausdrücklichen Hinweis auf den persönlichen Wert oder Unwert der Gesinnung. Es müßte heißen: „den Menschen selbst nennen wir gut, sofern seine Gesinnung gut ist. Die gute Gesinnung ist durch ein Zweifaches charakterisiert: sie verdient um ihrer selbst willen vorgezogen zu werden, weil sie unter allem Schönen in der Welt das Schönste ist, und sie leitet den Menschen an, sein Eigenleben im Sinne menschlicher Vollkommenheit zu gestalten und zugleich auf seine Umgebung förderlich im Sinne menschlicher Lebensbereicherung einzuwirken. Schlecht ist der Mensch, dessen Gesinnung schon an sich verwerflich ist, weil sie unter allem Häßlichen in der Welt als das Häßlichste sich darstellt, und der weder den Willen noch die Kraft hat, aus sich etwas Rechtschaffenes zu machen, noch dem Leben anderer etwas zu leisten.“ In der Erklärung des sittlich guten und sittlich verwerflichen Verhaltens müßte nach unserer Ansicht der Begriff der Pflichtmäßigkeit durch den Begriff des guten Willens oder der guten Gesinnung ersetzt werden.

III.

Das höchste Gut.

Es ist in den letzten Jahren viel gesprochen und geschrieben worden über den Gegensatz zwischen absoluter und relativer Moral. Was denkt man sich eigentlich darunter? Bei Licht besehen ist jede Moral in einer Hinsicht relativ, in einer anderen absolut. Relativ ist die Moral insofern, als sie nur

[1]) Welcher Leser des Kapitels „Gut und schlecht“ (I. S. 197 ff.) wäre nicht überrascht worden durch die am Schluß desselben (S. 223) auftretende Erklärung: „Sofern der einzelne Mensch selbst ein Glied des sittlichen Ganzen ist, ist er auch ein Teil des höchsten Gutes, und insofern ist er auch Selbstzweck, wie dieses. Und dasselbe kann man von den Tugenden sagen: sofern sie Seiten des guten Menschen sind, sind sie nicht bloß äußerliche Mittel für einen ihnen fremden Zweck, sondern zugleich ein Stück des vollkommenen Lebens und des höchsten Gutes selbst.“ Die Überraschung, mit der man das liest, läßt darauf schließen, daß in den vorhergehenden Auseinandersetzungen etwas nicht in Ordnung ist.

für ein bestimmtes Volk und eine bestimmte Zeit wirkliche Geltung hat. Andere Zeiten, andere Länder, andere Sitten: das ist eine Thatsache, die wir hinnehmen müssen und auch ruhig hinnehmen können, da wir als evang. Christen und als Deutsche des 19. Jahrhunderts ganz genau wissen, was unserem Gewissen und der unter uns herrschenden Moral gemäß ist oder widerstreitet. Wenn wir lesen, daß nach der Anschauung der Spartaner, Indianer, Tscherkessen und Kalmücken ein geschickt ausgeführter Diebstahl Ehre bringt, so ist das doch wahrlich nicht geeignet, unsere Ansicht von der unbedingten Verwerflichkeit des Diebstahls zu erschüttern. Wir sind nicht verantwortlich für das, was in der Vergangenheit geschehen ist und unter Negern und Indianern noch geschieht, und wir brauchen uns also auch keine Sorge darüber zu machen, daß nicht alle Menschen dasselbe für gut und dasselbe für böse halten, wie wir. — Absolut ist jede Moral in dem Sinne, daß sie ein letztes Ziel des Willens, ein höchstes Gut kennt, das absolut oder um seiner selbst willen erstrebt wird. Welches ist nun thatsächlich das letzte Ziel menschlichen Wollens, deines Willens und meines Willens? Ist es die Lust, wie die hedonistische Ansicht behauptet? Oder eine bestimmte, konkrete Lebensbethätigung, wie der Energismus lehrt? Über diese Frage wollen wir jetzt uns mit unseren Lesern zu verständigen suchen.

Es könnte scheinen, als sei die hedonistische Ansicht, nach welcher die Lust das höchste Gut ist, einer ernsthaften Prüfung überhaupt nicht wert. Allein es muß darauf hingewiesen werden, daß das Wort „Lust" hier im allgemeinsten Sinne, als gleichbedeutend mit „Wohlgefühl" zu nehmen ist; alle höheren, edleren Lustgefühle, also auch die ästhetischen und moralischen, sind mit gemeint. Ein Vertreter des Hedonismus, G. v. Gizycki, giebt seiner Theorie folgende Wendung: „Das höchste subjektive Lebensziel ist die Befriedigung, die das Bewußtsein, recht gehandelt zu haben, bewirkt, oder das Gefühl des guten Gewissens." (Vgl. Paulsen I, S. 258.) Hedonismus und moralischer Materialismus fallen demnach nicht notwendig zusammen. Bedenkt man ferner, daß ohne die Gefühle der Lust und Unlust, der Befriedigung und des Gegenteils ein Vorziehen und Verwerfen, eine Unterscheidung von Werten in unserem geistigen Leben schlechterdings nicht vorkommen würde, so drängt sich von selbst die Überzeugung auf, die philosophische Ethik dürfe an der hedonistischen Theorie nicht stillschweigend vorübergehen, sondern müsse sich in irgend einer Form mit ihr auseinandersetzen. Das thut denn auch Paulsen (I, S. 225 ff.), und zwar in höchst interessanter Weise. Er kommt zu dem Ergebnis: „Die Lust oder befriedigtes Bewußtsein ist nicht das unbedingt Wertvolle. Sie ist wertvoll nur, sofern sie als Folge tüchtiger Thätigkeit eintritt; sie erscheint uns schmachvoll, wenn sie durch Reizung der sinnlichen, niederen Seite unseres Wesens bei gleich-

zeitiger Unterdrückung der höheren, geistigen Anlagen erreicht wird.“ (S. 242.) Wir sind damit ganz einverstanden und verweisen die Leser, die der Sache näher treten möchten, auf das „System der Ethik“. Bei dieser Gelegenheit wollen wir nicht versäumen, noch auf ein anderes Kapitel der Ethik Paulsens empfehlend aufmerksam zu machen; es trägt die Überschrift „Tugend und Glück“. (I, S. 364 ff.) Die Ausführungen Paulsens über den „Pessimismus“ und über „das Übel, das Böse und die Theodicee“ wird man ebenfalls mit Interesse lesen. (I, S. 259 ff.)

Die Lust also, so meint Paulsen, ist nicht das höchste Gut, wohl aber ein vollkommenes Menschenleben, d. h. ein Leben, das zu voller Entfaltung der leiblich-geistigen Kräfte und zu reicher Bethätigung in allen Lebenssphären führt, in inniger Gemeinschaft mit anderen nächstverbundenen Personen und in reicher Teilnahme an dem geschichtlichen und geistigen Lebensinhalt der großen Gemeinschaftsformen. Paulsen bezeichnet dies Ziel des Lebens oder des Willens mit dem Wort Wohlfahrt, damit zugleich das subjektive Moment andeutend, daß ein solches Leben mit Wohlgefühl erlebt wird. (I, S. 4 ff.; S. 242 ff.) — Es ist nicht ganz leicht, den Begriff der Wohlfahrt in dem Sinne, wie P. ihn faßt, zu verstehen; das beweist z. B. der Einwurf, den man dagegen erhoben hat: „Die reine Bethätigung der Kräfte, die im Menschen liegen, würde doch auch manche Handlungen verursachen, die entschieden mißfallen müßten. Man müßte sonst auch das ungezogene Kind, das seine Kameraden schimpft, tritt und mißhandelt, sich austoben lassen.“

Zunächst sei daran erinnert, daß P. nicht sagt: „Du sollst die Wohlfahrt als das höchste Gut anerkennen!“ Das liegt ihm ganz fern; er behauptet aber: „Prüfe dich nur und habe den Mut, ehrlich gegen dich selbst zu sein, so wirst du finden, daß ein vollkommenes Menschenleben, wie ich es dir in leichtem Umriß vor Augen stelle, stets das eigentliche und letzte Ziel deines Strebens gewesen ist.“ Nach unserer Überzeugung hat P. recht. Dem Versuch, dies zu beweisen, schicken wir einige psychologische Sätze voraus, die das Verständnis unserer Auseinandersetzungen erleichtern werden.

„Die Entwicklung des Willens kann man durch drei Stufen schematisieren: Trieb, Begierde, Wille im engeren Sinne. Die Urform des Willens ist blinder Trieb; er erscheint im Bewußtsein als gefühlter Drang. Setzt der Drang sich durch, so wird die gelingende Lebensbethätigung mit lustbetonten Gefühlen begleitet; Hemmung der Lebensbethätigung wird mit Unlustgefühlen empfunden. Begierde ist Trieb, begleitet von einer Vorstellung der Bethätigung oder des Objekts, worauf er gerichtet ist; ihre Voraussetzung ist eine gewisse Entwicklung der Intelligenz. Wille im engeren Sinne oder vernünftiger Wille ist das durch Zweckgedanken, Grundsätze und Ideale erfüllte Verlangen. Er entsteht als höchste Entwicklungsform des Willens im Menschen

mit der Entwicklung der Intelligenz zum vernünftigen, selbstbewußten Denken. Die dem Ideal entsprechende Wesensgestaltung und Bethätigung ist mit Gefühlen der Befriedigung, ein dem Ideal widersprechendes Verhalten mit Gefühlen des inneren Unfriedens begleitet." (I, S. 196.)

Das Leben des Säuglings wird beherrscht vom blinden Triebe. Der Säugling will schlafen und wachen, eine gesunde Luft ein- und ausatmen, Nahrung zu sich nehmen und Bewegungen ausführen mit dem Kopfe, den Augen, den Händen und Füßen, und er will dies alles, ohne im geringsten darum zu wissen. Die Mutter bleibt nicht im Zweifel darüber, daß gelingende Lebensbethätigung ihres Lieblings mit lustbetonten Gefühlen begleitet, Hemmung der Lebensbethätigung mit Unlustgefühlen empfunden wird. Die Triebe nun, die im Säugling sich kundgeben, dauern das ganze Leben hindurch fort; auch wir wollen essen und trinken, wachen und schlafen, ruhen und uns Bewegung verschaffen.

Aber schon im Kindesalter offenbaren sich neue Anlagen und Kräfte, die der Alleinherrschaft jener Triebe ein Ende machen. Das vierjährige Kind begehrt Speise und Trank, und die Begierde wird von der Vorstellung des Objekts begleitet, worauf sie sich bezieht. An die Stelle der ziellosen, unwillkürlichen Bewegungen des Säuglings tritt das Spiel. Andere Spiele gewähren dem Knaben, wieder andere dem Mädchen Befriedigung, weil ihre Naturanlagen verschieden sind. Das Kind will laufen und springen, klettern und kriechen, bauen und zerstören, Lasten heben und tragen, und zwar möglichst allein, selbständig, und es wird unwillig, wenn man ihm Hülfe bringt, wo seine eigenen Kräfte zu einer Leistung ausreichen; es will mit seinesgleichen und mit Erwachsenen plaudern, will sehen und hören, riechen und betasten, Dinge erkennen und benennen und auch über das Warum einer Benennung oder eines Vorgangs aufgeklärt sein; Gefühle der Zuneigung zu Eltern und Geschwistern, Großeltern und Spielgefährten erfüllen sein Herz, es möchte wieder geliebt sein und ist schmerzlich betroffen, wenn seine Liebe keine Gegenliebe findet. Das ists, was ein gesundes, normales Kind eigentlich will.

Ist nun alles erlaubt und gut, was ein Kind in einem gegebenen Augenblick thut? Verdient jede Begierde, die in ihm auftaucht, geschont und befriedigt zu werden? Müssen wir den ungezogenen Jungen, der seine Kameraden schimpft, tritt und mißhandelt, sich austoben lassen? Das sei ferne! Paulsen hat nicht im Traum daran gedacht, so etwas zu behaupten, und es folgt auch ganz und gar nicht aus seinen Vordersätzen. Triebe und Anlagen sind ein Geschenk der Natur; die Begierde hingegen ist ein Seelenzustand, der aus dem Triebe hervorgeht und wieder vorübergeht, während der Trieb selbst bleibt. Triebe und Anlagen kann man wohl an ihrer vollen Entfaltung hindern, aber nicht ausrotten; die Be-

gierde jedoch läßt sich unterdrücken, so daß sie nicht zur That schreitet. Alle Triebe und Anlagen des Kindes wollen sich bethätigen, und eine harmonische Entfaltung seiner Kräfte ist sein Lebensziel, sein höchstes Gut. Das ist Paulsens Behauptung, und es möchte doch recht schwer sein, sie mit guten Gründen zu bestreiten. Es versteht sich keineswegs von selbst, daß jedes Kind das Ziel erreicht, worauf sein Wille ursprünglich gerichtet ist. Die Wahrheit ist doch nicht so unbekannt, daß der Mensch ein ausgesprochenes Talent dazu besitzt, sich selbst im Lichte zu stehen und das Gegenteil von dem zu erreichen, was er bezweckt. Wissen wir nicht, daß Triebe entarten und zu einer Vorstellung im Bewußtsein sich emporringen können, die eine harmonische Entwicklung aller Anlagen unmöglich macht? Der Nahrungstrieb kann zur sinnlichen Begehrlichkeit und zur Naschhaftigkeit führen; müssen wir darum den unschuldigen Trieb schmähen, der, wie sich an jedem Säugling beobachten läßt, weiter nichts verlangt, als Stillung des Hungers und des Durstes durch Nahrungsmittel, deren Zuträglichkeit dem unverdorbenen Geschmack durch die lustbetonten Gefühle sich kundgiebt, die ihr Genuß hervorruft? Die Erziehung ist anzuklagen, die es zur Ausartung des Triebes kommen ließ. Strafen heißt, dem Kinde wehe thun, daß der Mann uns danke. Wir können und dürfen die Triebe und Anlagen des Kindes nicht ausrotten, denn sie bilden die natürliche Grundlage alles höheren, geistig-menschlichen Lebens; aber wir müssen sie im Interesse des Kindes einer geregelten Disciplin unterwerfen. Das trifft z. B. auch bei dem Vergeltungstriebe zu, der nach dem Grundsatze handelt: Auge um Auge, Zahn um Zahn; der Schlag mit Schlag, Schimpfwort mit Schimpfwort, aber auch Zärtlichkeit mit Zärtlichkeit erwidert. Der begehrliche, von Launen hin und her getriebene, eigensinnige, zänkische Knabe durchlebt eine Kindheit, die an Verdruß und Enttäuschung sehr reich, an wirklicher Befriedigung recht arm ist; und das steht doch im Widerspruch mit seinem ursprünglichen Verlangen. Es ist ein Vorzug des Menschen, den er oft teuer erkaufen muß, daß sein Leben nicht mit derselben Naturbestimmtheit und Notwendigkeit sich entwickelt, wie das Leben der Tiere. Darum bedarf der Mensch der Erziehung, und im früheren Kindesalter (später übrigens auch noch) kommt es besonders darauf an, die sinnliche Begehrlichkeit nicht aufkommen zu lassen und stets für eine angemessene Beschäftigung zu sorgen; dadurch werden Unarten am besten ferngehalten, das Kind übt seine Kräfte, findet Befriedigung in dieser Übung und lebt so ein in seiner Art vollkommenes Menschenleben.

Wieder anders gestaltet sich das Lebensideal oder das Bild der Wohlfahrt im Jünglingsalter. Doch wollen wir, um nicht zu weitläufig zu werden, das Bild nicht ausführen und nur bemerken, daß im Jüngling schon

die höchste Entwicklungsstufe des Willens, der durch Zweckgedanken, Grundsätze und Ideale bestimmte vernünftige Wille zur Erscheinung kommt. Wir wenden uns der Zeit der Reife zu und fragen: Was will der Mann im tiefsten Grunde seines Wesens? Was ist für ihn das höchste Gut?

Im Mittelpunkte seines Denkens und Strebens steht ein Beruf, der den ihm eigentümlichen Anlagen und Fähigkeiten entspricht. Jeder will den Beruf, der durch seine natürliche Begabung ihm vorgezeichnet wird, und es ist für ihn und für die Gesellschaft von der äußersten Wichtigkeit, daß er seinen Beruf nicht verfehle.[1]) Für ihn: ein Beruf, der seinen Neigungen und Kräften nicht angemessen ist, gewährt dem Manne keine wahre Befriedigung. Für die Gesellschaft: der Mann kann, indem er sich abarbeitet unter dem schwer und schwerer auf ihm lastenden Joche eines verfehlten Berufs, der Allgemeinheit die Dienste nicht leisten, die er ihr leisten möchte. Was er thut, das hätte ein anderer an seiner Stelle vielleicht ebenso gut oder noch besser gemacht; was er hätte thun können, wenn er in das richtige Fahrwasser geriet, das geschieht nicht oder wird nur in unvollkommener Weise ausgeführt. Dörpfeld besaß, wie wir alle wissen, in hohem Maße die Gabe, in seinen Berufsgenossen das Interesse für religiöse, philosophische und pädagogische Fragen anzuregen, und sein Leben ist dadurch vielen Tausenden ein Segen geworden. Man denke sich ihn, der dazu berufen war, ein Lehrer der Lehrer und der Schüler, ein Schulmeister im schönsten und umfassendsten Sinne des Wortes zu sein, an das Pult des Kaufmanns geschmiedet, wo er Tag für Tag Gewinn und Verlust berechnet und Zahlen addiert! Gewiß, Kaufleute müssen auch da sein, und ich zweifle keinen Augenblick daran, daß Dörpfeld auch als Kaufmann seine Schuldigkeit gethan hätte. Allein der Kaufmann D. wäre, ausgerüstet mit den geistigen Anlagen, die wir an dem Schulmann D. kennen und verehren, sicherlich bei aller Pflichttreue ein unglücklicher Mann geworden, unglücklich in dem Bewußtsein, daß reiche Kräfte in ihm vermoderten, deren Bethätigung ihm Befriedigung gewährt und die Wohlfahrt anderer förderlich beeinflußt haben würden.

Der Verschiedenheit der Berufsarten entspricht eine ebenso große Verschiedenheit menschlicher Beanlagung. Jeder will an seinem Platze stehn und ihn ganz ausfüllen, der geborene Dichter (Goethe, Schiller), wie der geborene Bildhauer (Rauch, Rietschel), der Lehrer (Pestalozzi, Dörpfeld), wie der Prediger (Ahlfeld, Spurgeon), die barmherzige Schwester ebenso gut, wie die züchtige Hausfrau, die Mutter der Kinder. Nur in seinem natürlichen Berufe findet der Mann eigene Befriedigung, erwirkt er zugleich ein Vollmaß des Segens für die Umgebung.

[1]) Vgl. die interessante Abhandlung von Rektor Horn „Über einige Vorfragen zum Studium von Langes Apperception". Ev. Schulblatt. 1896. S. 153 ff.

Doch die Berufsarbeit erschöpft nicht den Kreis der Triebe und Kräfte, die im Manne wirken. Er will erwerben und besitzen; die Arbeit soll abwechseln mit der Erholung, und diese wird nach Art und Inhalt einerseits durch den Beruf, andrerseits durch die Naturanlage bestimmt, soweit sie nicht im Berufe zur Bethätigung gelangt: Spaziergänge, Reisen, Musik, Lektüre, Spiele u. s. f.; er will als Bruder mit Bruder, als Freund mit Freunden leben und, wenn es nötig ist, auch als Feind gegen Feinde sich bewähren; er will endlich erleben, was ein Geliebter, ein Gatte, ein Vater erlebt, will Kinder aufziehen und bilden, die ihm Ehre machen und ein glückliches, in sich befriedigtes Leben führen. „Und wenn er alles dies durchlebt und erfüllt und in allem als ein tüchtiger Mensch sich bethätigt und bewährt hat, dann hat er erreicht, was sein Wille war; sein Leben ist erfüllt, und befriedigt wendet er sich zum Ende; sein letzter Wille ist, in Frieden zu seinen Vätern versammelt zu werden.“

Ist's nicht so? — Warum speiste die heil. Elisabeth die Armen? Warum ging Pestalozzi nach Stanz? Warum gründete A. H. Francke seine Armenschule? Warum zerschmetterte Pionier Klinke, um den Kameraden einen Weg zwischen den Palisaden ohne Zeitverlust zu eröffnen, durch unmittelbares Anzünden des Pulversacks sich selbst mit den Pfählen? Warum schuf Goethe seine Dichtungen, Herbart seine philosophischen Werke? Warum hast du dich verheiratet, bist du nach freier Wahl Lehrer und nicht Prediger, Arzt und nicht Kaufmann, Staatsmann und nicht Professor der Philosophie geworden? Warum beschäftigst du dich in deinen Mußestunden mit Musik, Philosophie, Botanik, mit deinen Kindern, deinen Blumen? Die Antwort ist immer dieselbe: Im Menschen liegen Triebe und Kräfte, die zur Entfaltung und Bethätigung drängen, nicht wesentlich anders, als Triebkräfte, die im Pflanzenkeime eingeschlossen sind. Diese in der Naturanlage begründeten Triebe und Kräfte sind durch nichts anderes zu ersetzen, durch kein Pflichtgefühl, durch keinen Vorsatz. Wir alle mögen wünschen, mit Pestalozzi sprechen zu dürfen: „Schon lange, ach! seit meinen Jünglingsjahren wallte mein Herz, wie ein mächtiger Strom, einzig und allein nach dem Ziel, die Quelle des Elends zu stopfen, in die ich das Volk um mich her versunken sah.“ Wer von uns darf es ihm nachsprechen? Ich nicht, und ich habe auch unter den vielen trefflichen Menschen, die mir im Leben begegnet sind, kaum einen gefunden, der dazu berechtigt gewesen wäre. Das Pflichtgefühl kann mich wohl dazu bestimmen, ein meinen Verhältnissen angemessenes Scherflein zur Linderung menschlicher Not beizutragen, aber die Fülle der Liebe vermag es nicht in mein Herz zu gießen, die Pestalozzi nach Stanz trieb und ihn zum Schulmeister machte. Die Barmherzigkeit ist ebensogut ein angeborenes Talent, wie die schaffende Phantasie und der philosophische Scharfsinn. Paulsen

sagt mit Recht: „Pflichtgefühl mag in der Welt viel Schlimmes verhindert haben, aber das Schöne und Große ist nie aus dem Pflichtgefühl gekommen, sondern aus den Trieben des lebendigen Herzens.“ (I, S. 323.) Schiller spricht denselben Gedanken mit den Worten aus:

Vor Unwürdigem kann dich der Wille, der ernste, bewahren,
Alles Höchste, es kommt frei von den Göttern herab.

Was vorhin von dem Kinde gesagt wurde, gilt auch von dem Erwachsenen: alle seine Anlagen und Kräfte wollen sich bethätigen, die animalischen Triebe sowohl, wie die Kräfte seines Geistes und seines Gemütes, und die volle Entfaltung aller seiner Kräfte ist sein Lebensziel. Jedem schwebt, mehr oder weniger deutlich ausgeprägt, so oder anders gestaltet, das Bild eines vollkommenen Lebens vor, ein Ideal, verkörpert vielleicht in einem Helden, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet. Das Bild der Vollkommenheit, das die Frau sich erwählt, weist Züge auf, die dem Ideal des Mannes fehlen, und umgekehrt; der Chinese denkt sich unter einem vollkommenen Leben etwas anderes, als der Deutsche u. s. f. Hier ist nicht die Frage, ob das so sein soll, sondern ob es thatsächlich so ist, und das wird man nicht leugnen können. Der Unterschied der Lebensideale ist mit dem Unterschied der Anlagen und Kräfte notwendig gesetzt.

Sind denn alle Anlagen und Kräfte von gleichem Werte? Nicht doch; es giebt eine wohlbegründete Rangordnung unter ihnen, die sich durch die Worte: Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft andeuten läßt. Die Sinnlichkeit hat der Mensch mit dem Tiere gemein; ob einzelne begabte Tiere verständig überlegen, ist eine offene Frage. Die Vernunft aber ist eine spezifisch menschliche Anlage oder Kraft; wir verstehen darunter die Fähigkeit, das Schöne unbefangen auf sich wirken zu lassen (ästhetischer und sittlicher Geschmack) und sich in seinem Wollen durch Zweckgedanken, Grundsätze und Ideale zu bestimmen. Hiernach kann man sagen: „Ein Menschenleben hat um so höheren Wert, je mehr in ihm die höchsten Kräfte des Menschen entwickelt und die niederen zu ihrem Dienst erzogen sind. Dagegen wird ein Leben, in dem die vegetativen und animalischen Funktionen, sinnliche Begierden und blinde Leidenschaften, das Übergewicht haben, als eine niedere und verkümmerte Bildung erscheinen. Ein vollkommenes menschliches Leben ist ein Leben, das den Geist zu voller und freier Entfaltung bringt und zu vielseitiger und reicher Bethätigung der geistigen Kräfte im Denken, Schaffen und Handeln führt . . . Weisheit und Güte sind die beiden Seiten der Vollkommenheit. Dabei werden wir uns vor falscher Spiritualisierung hüten: auch die sinnliche und selbst die animalische Seite haben ihr Recht; die Freude an der Anschauung und am Spiel, die dem Kindesalter ihren Glanz geben, gehören auch zum Leben, und so werden wir selbst der Lust an Speise und Trank, und was dahin gehört, nicht

die Aufnahme in das vollkommene Leben versagen, nur, daß sie es nicht zu beherrschen sich anmaßen.“ (I, S. 251.)

Wie verhält sich nun die Wohlfahrt zur Sittlichkeit oder zur Tugend? Ist die Wohlfahrt der Zweck, die Tugend das Mittel? Ja und nein! Ein guter Wille, der zu nichts gut, eine Tugend, die zu nichts tauglich wäre, erscheint uns als ein hölzernes Eisen; daran halten wir fest. Die Tugenden sind darum gut, weil sie das Handeln im Sinne der Wohlfahrt des Handelnden und seiner Umgebung zu bestimmen tendieren. Das ist die eine Seite der Sache; sie hat aber, wie wir schon wissen, noch eine andere Seite, die auch Paulsen nicht entgangen ist. Tapferkeit, Beharrlichkeit, Wahrheitsliebe, Gerechtigkeit, Wohlwollen u. s. f. sind etwas unmittelbar Wohlgefälliges; in ihnen wohnt die Kraft, vor Gott und Menschen angenehm zu machen. Indem der Mensch diese Tugenden übt, bethätigt er die edelsten Kräfte seines Geistes; und da in der Bethätigung der Kräfte die Wohlfahrt besteht, so ist die Tugendübung ein Stück, und zwar das wertvollste Stück des vollkommenen Lebens und des höchsten Gutes selbst. „Wie in einem Kunstwerk oder einer Dichtung alles zugleich Mittel und Zweck ist, so in der sittlichen Welt. Die einzelnen Scenen eines Dramas dienen dem Ganzen, sonst wären sie überflüssige Episoden; aber sie sind zugleich konstituierende Teile des Ganzen, das nur in ihrer Gesamtheit da ist.“

Der Begriff des sittlichen Lebens deckt sich nicht mit dem Begriff eines schlechthin vollkommenen Menschenlebens. Der vollkommene Mensch ist nicht nur sittliche, d. h. wollende und fühlende, sondern u. a. auch erkennende Persönlichkeit, und es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß Einsicht, Scharfsinn, Belesenheit, Schlagfertigkeit, Witz, Humor, Beherrschung der Sprache u. s. f. einer ästhetischen Beurteilung unterliegen.[1]) Wenn wir mit Herbart den einen Willen vorziehen, weil und sofern er uns wohlgefällt, und den andern verwerfen, weil er uns mißfällt (einen andern Grund des Vorziehens und Verwerfens kennt ja Herbart nicht), so verdienen auch diejenigen Formen der Intelligenz, an deren Auffassung ein Gefühl des Beifalls sich knüpft, um ihrer selbst willen vorgezogen zu werden, und nicht nur insofern, als sie als Mittel der sittlichen Bildung sich darstellen. Irren wir nicht, so findet eine solche unmittelbare Schätzung der Bildung oder Intelligenz im wirklichen Leben auch überall statt. Wir haben mehr als einmal Schüler Dörpfelds mit wahrer Begeisterung erzählen hören von seinem ausgebreiteten Wissen, von seiner Fähigkeit, einen gegebenen besonderen Fall auf ein allgemeines Gesetz zurückzuführen und dadurch in ganz neuem Lichte erscheinen

[1]) Vgl. des Verfassers Schrift „Über die Ästhetik“. S. 11 ff.

zu lassen, von der Gabe, durch Bilder und Gleichnisse seine Gedanken zu veranschaulichen. Die Männer, die das erzählten, standen offenbar unter dem Eindruck, daß Dörpfelds Intelligenz etwas unmittelbar Wohlgefälliges sei. Wer von uns hätte nicht als Leser und Hörer ähnliche Erfahrungen gemacht? — Das Erkennen ist, sofern es von dem unmittelbaren Interesse geleitet wird, ein Gut, das eigenen Wert besitzt; darüber hat sich niemand schöner ausgesprochen, als Herbart in den Worten: „Das stille, einsame Denken, sein Suchen und sein Finden, seine Sorgen und seine Befriedigungen aus eigner Übung kennen und schätzen und lieben, heißt die Philosophie kennen, schätzen, lieben. Durch keine Definition, durch keine Beschränkung auf einen bestimmten Gegenstand und auf bestimmte Arten des Gedankenschrittes wird derjenige sich's nehmen lassen, philosophiert zu haben, welcher, schwebend in der weiten Mitte zwischen dem Rechnen und dem Dichten, irgend Etwas, was mehr sein wollte als ein Gebilde der Willkür, verfolgte, nicht um einen andern Zweck, sondern um es selbst zu erreichen. Man sagt von der Tugend, sie sei ihres Lohnes gewiß, ohne auszugehen auf den Lohn; dasselbe gilt von dem reinen Forschungseifer."

Es wäre nun noch gar viel zu sagen über Egoismus und Altruismus, Pflicht und Gewissen, Sittlichkeit und Sitte u. s. f. Es liegt aber keine unmittelbare Veranlassung dazu vor, jetzt darauf einzugehen. Entspricht es dem Wunsche unserer Leser, so können wir ja später einmal die Betrachtung fortsetzen. Wer nach dem, was wir schon gesagt haben, noch keine Neigung empfindet, die Ethik von Paulsen zu studieren, der wird auch durch eine weitere Ausdehnung unserer Besprechung nicht dazu bestimmt werden. Nur auf einen Punkt möchten wir noch mit wenigen Worten eingehen. Paulsen weist nach, daß der ursprüngliche Inhalt der Pflicht die Sitte ist, hebt aber zugleich hervor, daß auf höherer Entwicklungsstufe das Verhältnis von Pflicht und Sitte sich verändert, indem die Pflicht immer mehr einen persönlichen und individuellen Charakter annimmt. So ist's, und Paulsen weiß recht gut, daß er nicht der erste ist, der das erkannt und ausgesprochen hat. Im Jahre 1831 schrieb Herbart: „Die pädagogische Erfahrung sagt, daß man den Kindern beinahe alles, was man will, zur Ehre und zur Schande machen kann. Woher kämen auch sonst so viele thörichte Ehrenpunkte, die im gemeinen Leben Schaden genug anrichten? Man hat sie erkünstelt. Die Möglichkeit eines solchen Erkünstelns gehört zu den leidigen psychologischen Wahrheiten, die man gern — nicht einräumt, und die dennoch wahr sind. Lob und Tadel wirken auf die Menschen, auch wenn sie selbst kein Urteil über sich fällen, und selbst ohne Rücksicht auf Nutzen und Schaden. Sie haben wirklich ein Gewissen außer ihrem Ich, und zwar ein solches, wie man es ihnen macht oder giebt,

schlecht oder gut."[1]) Es kann nun gar kein tolleres Mißverständnis geben, als wenn man annimmt, Paulsen rechtfertige jedes Verhalten, das irgend einer Sitte entspricht, oder er fordere, die herrschende Sitte solle herrschendes Gewissen sein. Es ist so bei der großen Mehrzahl der Menschen, und was kann es helfen, Vogel-Strauß-Politik zu treiben? Die Sitte z. B., den Gegner, von dem eine Ehrenkränkung ausgegangen ist, zum Zweikampfe herauszufordern, herrscht nicht im deutschen Volke, sondern nur im deutschen Offizierkorps und den Gesellschaftsschichten, die damit in nächster Verbindung stehen; und bei den meisten (schwerlich bei allen) Offizieren entspricht thatsächlich die in ihren Kreisen herrschende Sitte dem eigenen Gewissen. Man wird das auch leicht verstehen, wenn man auf die eben angeführten Worte Herbarts zurückblickt.

Brechen wir ab. Das System der Ethik von Paulsen ist unserer unmaßgeblichen Meinung nach ein ausgezeichnetes Werk, das wir aufs wärmste empfehlen, nicht zur kritiklosen Annahme aller darin vorgetragenen Lehren (wer wollte wohl auf das Recht der selbständigen Überzeugung und einer eigenen Herzensmeinung verzichten?!), wohl aber zum sorgfältigen und anhaltenden Studium. Wer das Buch mit verweilender Aufmerksamkeit liest, wird eine Fülle wahrer und anregender Gedanken darin finden und gern wieder und immer wieder zu ihm zurückkehren.

Die Rache.

Von L. Uhland.

(Die Stufe der Anschauung in darstellender Unterrichtsweise.)

Ziel: Wie es dem Knecht eines Ritters ergeht, der seinen Herrn ermordet hat.

L. Ritter und Knecht kommen allein daher. Beschreibe den Ritter! Sch. Er sitzt auf hohem Roß. Die Brust ist mit dem blinkenden Panzer bedeckt. An den Absätzen der langen Stiefel sind die goldenen Sporen zu sehen. An der Seite hängt das große Schwert. Auf dem Kopfe sieht man den schweren Helm. L. Wo wird der Knecht die grausige That vollführt haben? (Wo jedenfalls nicht?) Sch. In der Nähe der Burg. L. Warum nicht? Sch. Da konnte die That leicht entdeckt werden. L. Wo wird sie jedenfalls geschehen sein? Sch. Jedenfalls im dunklen Walde weit ab von der Burg. L. Woher kommen die Beiden? Sch. Sie kommen von einem Turnier. L. Gewiß! Der Ritter hat seine Gegner aus dem Sattel geworfen, und nun reitet er mit hoch er-

[1]) Herbart. W. Bd. XI. S. 338.

hobenem Haupte nach Hauſe. Hinter ihm kommt der Knecht. In welcher Stimmung würde er ſein, wenn er ein rechter Knecht wäre? Sch. Er würde ſich freuen. L. Grund der Freude! Sch. Über den Sieg ſeines Herrn würde er ſich freuen. L. Es iſt aber nicht ſo. Was wohnt ſtatt der Freude in ſeinem Herzen? Sch. Der Neid wohnt in ſeinem Herzen. Sprich das anders aus! Sch. Er gönnt ſeinem Herrn Sieg und Ehre nicht. L. Was denkt er denn? Sch. Ich wollte, ich wäre an der Stelle meines Herrn. L. Oder!? Sch. Wäre ich doch der Ritter! L. Die goldnen Sporen, den blanken Panzer und das große Schwert will er haben. Was ſagſt du über ſeine Geſinnung? Sch. Der Knecht iſt neidiſch und hochmütig. L. Er möchte jetzt ein Ritter werden. Das kannſt du ja auch! ſagen ihm die böſen Gedanken. Wieſo denn? Sch. Du mußt deinen Herrn umbringen. L. Aus dem bloßen Gedanken wird der Vorſatz. Wie lautet er? Sch. Meinen Herrn will ich töten! L. Wo ſind die Beiden jetzt? Sch. Sie ſind in einem dunklen Walde. L. Der Knecht ſieht ſich ſcheu um. Warum? Sch. Er will ſehen, ob niemand in der Nähe iſt. L. Was findet er? Sch. Alles iſt ſtill; kein Menſch iſt zu ſehen. L. An Gott und Gottes Wort denkt der Mörder nicht. Was wird nun geſchehen? Sch. Der Knecht zieht leiſe das Schwert und ſtößt ſeinen Herrn von hinten nieder. L. Er hat gut getroffen. Wieſo denn? Sch. Der Ritter ſinkt hin und iſt bald tot. Bleich und blutig liegt er da. L. Was thut nun der Knecht? Sch. Er nimmt das Schwert des Toten; die Rüſtung zieht er ihm aus. L. Weiter! Sch. Er zieht ſich die Rüſtung an und umgürtet ſich mit dem Schwert. An den Abſätzen befeſtigt er die goldnen Sporen ſeines Herrn. L. Ob er die Leiche am Wege liegen läßt? Sch. Nein! L. Warum nicht? Sch. Die That kann dann leicht entdeckt werden. L. Was thut der Mörder? (Ganz in der Nähe rauſcht der tiefe Rheinſtrom!) Sch. Er ſchleppt den Leichnam bis ans Ufer und wirft ihn in den Strom. L. Nun ſchwingt er ſich auf das Roß ſeines Herrn. Was denkt er jetzt? (Er glaubt ſein Ziel erreicht zu haben!) Sch. Nun bin ich ſelbſt ein Ritter!

Überſchrift!

Die Mordthat des Knechtes.

Erzähle!

Sch. Ritter und Knecht kommen von einem Turnier zurück. Der Ritter hat ſeine Gegner aus dem Sattel geworfen, und nun reitet er mit erhobenem Haupte nach Hauſe. Hinter ihm kommt der Knecht. In ſeinem Herzen wohnt der Neid. Er gönnt ſeinem Herrn Sieg, Ehre und Rüſtung nicht. Bei ſich denkt er: „Wäre ich doch jetzt der Ritter!“ Neidiſch und hochmütig iſt er. „Bringe deinen Herrn um und nimm ihm die Rüſtung; dann biſt du ein Ritter!“ So ſagen die böſen Gedanken. Der Vorſatz entſteht: „Ich will den Herrn töten!“

Ritter und Knecht reiten soeben durch einen dunklen Wald. Scheu sieht sich der Knecht um, ob niemand in der Nähe ist. Alles ist still. Kein Mensch ist zu sehen. An Gott und Gottes Gebot denkt der Mörder nicht. Er zieht das Schwert und stößt seinen Herrn von hinten nieder. Er hat gut getroffen. Der Ritter sinkt tot dahin. Bleich und blutig liegt er auf dem grünen Rasen. In der Nähe rauscht der tiefe Rheinstrom. Der Mörder schleppt den Leichnam ans Ufer und wirft ihn ins Wasser. Dann zieht er die Rüstung des Herrn an und umgürtet sich mit dem Schwert. An seinen Absätzen befestigt er die goldnen Sporen. Er schwingt sich auf das Roß seines Herrn und denkt: „Nun bin ich selbst ein Ritter!“

L. Dem Mörder ist doch nicht recht wohl. Was fürchtet er denn? Sch. Er fürchtet, die That könnte entdeckt werden. L. Wieso ist das möglich? Sch. Im Walde sieht man noch die Blutspuren. L. Oder!? (Denke an die Leiche!) Sch. Der Rhein kann die Leiche hier in der Nähe ans Ufer spülen. L. Wie reitet der Knecht? Sch. Er reitet schnell. L. Warum? Sch. Er hat Angst und will von dem Ort weg, wo er die böse That begangen hat. L. Nun kommt er an eine Brücke. Er muß hinüber. Da bleibt das Pferd plötzlich stehen und stellt sich auf die Hinterbeine. Warum? Sch. Es will nicht weiter. L. Der Mörder will aber rasch fort, fort in ein Land, wo man ihn und seinen Herrn nicht kennt. Wie sucht er das Pferd von der Stelle zu bringen? Sch. Er stößt ihm die Sporen tief in die Weichen. L. Was ist die Folge? Sch. Das Pferd wird ganz wild. Es wirft den Reiter ab. L. Wohin fällt er? Sch. Er fällt in den tiefen Strom. L. Wie sucht er sich zu retten? Sch. Er arbeitet mit Händen und Füßen. L. Was will er denn? Sch. Schwimmen will er; aber er kann es nicht. L. Warum wohl? Sch. Der Panzer, das Schwert und der Helm machen ihn zu schwer. L. Was ist nun die Folge? Sch. Er versinkt in den Fluten. L. Vorhin freute er sich, als er Pferd und Rüstung hatte. Warum denn? Sch. Er glaubte, er sei nun ein Ritter. L. Wozu haben aber Panzer und Pferd gerade gedient. Sch. Pferd und Panzer haben mit zu seinem Untergang geholfen. L. Warum nahm er denn ein so schreckliches Ende? Sch. Gott wollte ihn für seinen Mord bestrafen. (Gott wollte die Mordthat rächen.)

Überschrift!

Das schreckliche Ende des Mörders.

Erzähle!

Sch. Dem Mörder ist trotz seiner Freude nicht wohl. Er fürchtet, die That könnte entdeckt werden. Im Walde sieht man noch die Blutspuren. Auch kann der Rhein hier in der Nähe die Leiche ans Ufer spülen. Der Knecht reitet schnell. Er will weg von dem Ort, wo er die schwarze That begangen hat.

Und nun kommt er an eine Brücke. Das Pferd bleibt plötzlich stehen und stellt sich auf die Hinterbeine. Es will nicht weiter. Der Mörder muß aber rasch fort in ein Land, wo man ihn und seinen Herrn nicht kennt. Er stößt dem Pferde die Sporen tief in die Weichen. Da wird es ganz wild und wirft den Reiter ab. Er fällt in den tiefen Rheinstrom. Durch Schwimmen will er sich retten; er arbeitet mit Händen und Füßen. Aber Panzer und Schwert ziehen ihn nieder; er versinkt in den Fluten. Sein schreckliches Ende ist der Lohn für seine böse That.

Stilles Durchlesen.

L. Lies von der Mordthat des Knechtes!

Sch. Der Knecht hat erstochen den edeln Herrn,
der Knecht wär' selber ein Ritter gern.
Er hat ihn erstochen im dunkeln Hain
und den Leib versenket im tiefen Rhein,
hat angelegt die Rüstung blank
und auf des Herrn Roß sich geschwungen frank.

L. Erzähle!

Sch. Der Knecht hat seinen Herrn getötet, weil er selber gern ein Ritter sein wollte. Im dunklen Walde hat er ihn niedergestochen und die Leiche im tiefen Rheine versenkt. Er zog die blanke Rüstung an und bestieg das Roß seines Herrn.

L. Lies von dem schrecklichen Ende des Mörders!

Sch. Und als er sprengen will über die Brück',
da stutzet das Roß und bäumt sich zurück.
Und als er die güldenen Sporen ihm gab,
da schleudert's ihn wild in den Strom hinab.
Mit Arm, mit Fuß er rudert und ringt,
der schwere Panzer ihn niederzwingt.

L. Erzähle!

Sch. Als er über die Brücke reiten wollte, stutzte das Pferd und stellte sich auf die Hinterbeine. Er stieß ihm die goldnen Sporen in die Seiten. Da wurde es wild und warf ihn in den Strom hinab. Er wollte schwimmen; aber der schwere Panzer zog ihn in die Tiefe hinab.

Vorlesen des Lehrers.

Holzwickede. Fritz Achenbach.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die deutsche Lehrerversammlung zu Hamburg Pfingsten 1896.[1])

I. Hauptversammlung.

Zum Eingange trug der Hamburger Lehrergesangverein das Chevaliersche Lied „Geist der Wahrheit, Geist der Liebe" vor. Seminaroberlehrer Halben eröffnet die Versammlung, indem er die Anwesenden namens des ständigen Ausschusses begrüßte und dem Wunsche Ausdruck gab, daß die Verhandlungen geführt werden möchten „einträchtig, frei, furchtlos, maßvoll und beharrlich." Darauf übernimmt Lehrer Clausnitzer-Berlin den Vorsitz und gedenkt der verstorbenen bedeutenden Schulmänner Oberschulrat Berthelt-Dresden und Dr. Dittes-Berlin, deren Andenken die Versammlung durch Erheben von den Sitzen ehrt. Der Vorsitzende teilt mit, daß in gegenwärtiger Versammlung von 7508 Schulmännern 80 000 Lehrer durch 250 Delegierte vertreten würden. Namens der Stadtverwaltung entbietet der Senator Nefardt Willkommensgrüße, namens der Hamburger Lehrerschaft der Hauptlehrer Paulsen, der mit freudiger Genugthuung ein Bild von dem einmütigen Zusammenwirken zwischen Senat, Bürgerschaft und Lehrerschaft auf dem Gebiet der Schule entrollt.

Sodann erteilt der Vorsitzende dem Schulrat Mahraun-Hamburg das Wort zu seinem Festvortrage:

Die Bedeutung Johann Heinrich Pestalozzis für die Erziehungsaufgaben unserer Zeit.

Die genaue Kenntnis Pestalozzis und seiner Bestrebungen sei namentlich in den letzten Jahrzehnten wesentlich vertieft worden. Er habe die Menschen erziehen wollen, um sie dadurch der Veredelung und Glückseligkeit zuzuführen. Das treibende Motiv sei bei ihm die Liebe gewesen, und sein Gewand die Wahrheit. Für unsere Zeit sei Pestalozzi von der größten Bedeutung. Durch die Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse sei der Kampf ums Dasein immer schwerer geworden. Wer denselben bestehen solle, müsse mit einer gehörigen Schulbildung versehen, mit einer großen Anzahl von Kenntnissen ausgerüstet werden. Deshalb bedürften die Schulen einer Reformation im Geiste Pestalozzis. Nicht immer neue Forderungen müßten von einzelnen Interessen Kreisen an die Schulen gestellt werden, sondern die natürliche harmonische Entwicklung aller Anlagen des Kindes müsse die Hauptaufgabe der Schule sein. So wolle es Pestalozzi. In den letzten Jahrzehnten sei es auf dem Gebiet der Schule wesentlich besser geworden, aber das Ziel sei noch lange nicht erreicht. Die

[1]) Vorbemerkung der Schriftleitung. Nicht ohne Bedenken bringen wir diesen Originalbericht, der, vor der Versammlung verabredet, uns so lange post festum zuging. Doch glauben wir bei der Bedeutung der Hamburger Versammlung nichts Überflüssiges zu thun wenn wir auch jetzt noch das Wesentliche dieses Berichtes veröffentlichen.

technischen Fächer seien zu treiben, aber sie dürften nicht andern Fächern, die eine große ethische Bedeutung haben, nachteilig werden. Der Religionsunterricht müsse den Schulen erhalten bleiben, aber wie er betrieben werden solle, dürfe nicht die Kirche, sondern müsse die Pädagogik bestimmen.

Unser Volksleben kranke gewaltig. Die krassesten Gegensätze ständen einander gegenüber. Bei solchen Zuständen dürfe sich die Lehrerschaft nicht passiv verhalten, wenn auch den Kindern gegenüber große Vorsicht beobachtet werden müsse. Edle, feste, sittliche Charaktere zu erziehen, sei die Aufgabe, die dem Lehrerstande zustehe. Mitleid in das Herz zu pflanzen mit allen Bedrückten und Notleidenden, sei eine Hauptaufgabe Pestalozzis gewesen; ihm sollten wir es nachthun. Bei der Familie müsse der Hebel zur Besserung angesetzt werden, das zeige uns Pestalozzi in seinem Volksbuche „Lienhard und Gertrud". Wolle aber der Lehrer erzieherisch auf die Familie einwirken, so erfordere das eine innige Hingabe an seinen Beruf, dazu auch großen Takt. Freilich werde der Lehrer dadurch nicht die sociale Frage lösen, aber er werde doch an seinem Teile zur Lösung derselben beitragen.

Von Pestalozzi lerne man auch, wie man das Christentum ins Volk hineintragen müsse. Man habe Pestalozzi seines Christentums wegen angegriffen; es sei erstaunlich, daß das möglich gewesen sei. Pestalozzi war ein gläubiger Christ, wenn er auch nicht alles nachbetete, was in den Bekenntnisschriften steht. Pestalozzi sagte: „Das Christentum ist das höchste, wonach ein Mensch streben kann." Sein Christentum liege begründet in den beiden Sätzen: „Der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig" und: „Wer seine Brüder nicht liebt, die er siehet, wie kann der Gott lieben, den er nicht siehet?" Wenn unser Christentum der größte Schatz unsers Herzens sei, dann werde der Religionsunterricht anknüpfen an die Liebe zu Mutter und Vater und werde die Kinder so hinführen zum gläubigen und kindlichen Hinaufschauen zum Vater aller Menschen.

Erfreulich sei es, daß die deutsche Lehrerversammlung in diesem Gedenkjahre Pestalozzis seiner habe gedenken und den Geist Pestalozzis dieser Versammlung habe aufdrücken wollen. — —

Nach einer Pause erhielt Lehrer E. Ries-Frankfurt a/M. das Wort zu seinem Vortrage.

Die Beteiligung des Lehrers an der Schulverwaltung.

In dem ersten Teile seines Vortrages giebt der Redner einen Überblick über die Geschichte des von ihm ausgeführten Themas, zeigt dann im 2. Teile, daß Österreich und Frankreich ihren Lehrern eine Teilnahme an der Schulverwaltung in allen Instanzen gewährt haben und begründet im 3. Teile in sachlicher und eingehender Weise die beiden von ihm aufgestellten und nach Schluß der Debatte von der Versammlung angenommenen Leitsätze:

a) Nicht bloß aus schultechnischen, sondern ebenso sehr aus socialpädagogischen Gründen gebührt dem Lehrerstande eine angemessene Vertretung mit Sitz und Stimme in allen Instanzen der kommunalen und staatlichen Schulverwaltung. Wenn nach der Zahl der in Betracht kommenden Lehrer und der Organisation der betreffenden Instanz eine Wahl möglich ist, steht den Lehrern die freie Wahl ihrer Vertreter zu.

b) Die Verwirklichung dieser Grundgedanken ist in den verschiedenen deutschen Staaten im Anschluß an die bestehenden Verwaltungs-Organisationen zu

erstreben. Wo nur die untersten Instanzen (Ortsschulvorstand, Schuldeputation) eine durch ihre Zusammensetzung aus verschiedenen Kreisen oder Körperschaften bedingte kollegiale Verfassung besitzen, ist zunächst auf eine gesetzlich geordnete Vertretung des Lehrerstandes in diesen Instanzen hinzuwirken. Besitzen auch höhere Instanzen (Kreis- und Provinzialschulkommissionen ꝛc.) eine kollegiale Verfassung, so ist die in These 1 erhobene principielle Forderung auch auf diese auszudehnen und ihre Verwirklichung unablässig zu erstreben. —

II. Hauptversammlung.

Am Mittwoch, den 27. Mai, fand die 2. Hauptversammlung der deutschen Lehrer statt. Als einziger Gegenstand der Verhandlungen war der Vortrag von Lehrer J. Tews-Berlin auf die Tagesordnung gesetzt:

Welche Stoffe sind nach den Forderungen der Gegenwart dem Lehrplan der Volksschule zuzufügen bezw aus demselben zu entfernen?

Der Referent bemerkt einleitend, daß es nicht möglich sei, in einer so großen Versammlung von etwa 5000 Personen sich auf Einzelheiten einzulassen; es könne sich nur darum handeln, im allgemeinen die Frage zu entscheiden, ob überhaupt eine Reform des Lehrplanes unserer Volksschule notwendig sei. Bejahendenfalls seien dann noch die allgemeinen Gesichtspunkte festzustellen, nach welchen dieselbe geschehen müßte. Nach dem Thema sei nur verlangt, über die Lehrstoffe Auskunft zu geben, welche in die heutige Volksschule gehören. Maßgebend sei für die Auswahl der Lehrstoffe das Ziel der Erziehung, welches immer dasselbe sei, wie verschieden man es auch benenne: allgemeine Menschenbildung, ganze Menschen heranzubilden, Ganz-Kultur zu treiben. Die gesamten Gebiete der Kultur müssen die Grundlage abgeben für die Aufstellung des Lehrzieles der Volksschule. Wir wollen nur allgemeine Menschenbildung. Sollen aber die Schüler unsere Kulturgüter verstehen und genießen lernen, so reicht die Zeit bis zum 14. Jahre nicht aus; es muß die obligatorische Fortbildungsschule hinzutreten. Die gegenwärtige Volksschule könne das erforderliche Ziel nicht erreichen. Die Gegenwart stelle drei große Forderungen an die Volksschule:

1. Allen Schülern müssen die nationalen Bildungsstätten mehr zugänglich gemacht werden, als es bisher geschehen ist.
2. Das Verständnis des Gemeinschaftslebens und der staatsbürgerlichen Pflichten muß mehr gefördert werden.
3. Die praktische Verwertung der Kulturgüter muß erleichtert werden.

Es sei notwendig, daß die Schranken, welche zwischen den einzelnen Volksbildungsanstalten gegenwärtig noch bestehen, niedergerissen werden; denn zwischen der Bildung selbst sind sie verschwunden. Es giebt unter den sogenannten niederen Volksschichten eine große Zahl von Personen, die an Bildung weit über dem Bildungsniveau der sogenannten höheren Kreise stehen. Wir müssen die Schüler mit einer großen Anpassungsfähigkeit ausrüsten wegen der Vielgestaltigkeit des wirtschaftlichen Lebens. Dies werden wir erreichen durch eine Steigerung des formalen Unterrichtsprincips, indem wir möglichst vollständige Kulturmenschen erziehen.

Wissenschaft und Kunst müssen Gemeingut der Nation werden. Schon vor

25 Jahren sagte Dr. Rudolf Virchow: „Die Nation muß notwendig dahin geführt werden, daß eine Verständigung ermöglicht, daß die innere Entwicklung, die geistige Arbeit des Volkes fortan auf gemeinschaftlichen Grundlagen weitergeführt werde. Es ist ganz unmöglich, daß eine heilvolle Entwicklung zustande kommt, wenn die verschiedenen Teile des Volkes mit ganz verschiedenen Ideen erfüllt sind. Daher, meine ich, müssen wir mit allen Kräften danach streben, daß die Wissenschaft Gemeingut wird, und zwar nicht nur auf dem allerdings schon weit verfolgten und gewiß segensreichen Wege der sogenannten Populariſierung, sondern auch auf dem Wege der rationellen Erziehung." Was der bekannte Gelehrte in diesen Worten von der Wissenschaft sagt, das gilt auch voll und ganz von der Kunst, um so mehr, als letztere die ältere Lehrerin des Menschengeschlechts ist.

Es fragt sich nun: Wie sollen die notwendigen Reformen in der Schule ermöglicht werden?

Zunächst sei nötig eine Beschränkung der Unterrichtsstundenzahl auf den unteren Stufen, damit Raum geschaffen werde für eine umfassendere körperliche Entwicklung und Ausbildung. Auf den Mittelstufen treten manche Fächer verfrüht auf; sie müssen auf die Oberstufe verlegt werden. Damit aber auch hier keine Überbürdung eintritt, ist die Fortbildungsschule anzugliedern.

Im Folgenden verbreitet sich Redner über die einzelnen Unterrichtsgegenstände, speziell über den Religions- und den Geschichtsunterricht. Über ersteren spricht er sich so aus: „Daß der Religionsunterricht sehr große Aufgaben gerade im modernen Leben zu lösen vermag, darüber herrscht bei uns allen wohl Einstimmigkeit. Wer die Lehren Jesu in der Bergpredigt und in den Gleichnissen aufgenommen hat, wer sich Jesu Lebensbild tief eingeprägt hat, der besitzt sociale Ethik; der besitzt das, was zum Fortschritt aller Verhältnisse nötig ist: Nächstenliebe, Bruderliebe; der kennt keinen Klassen- und Rangunterschied in dem von uns getadelten Sinne. Darum ist es eine große Kulturaufgabe der Gegenwart, die Ethik Jesu in das Volk zu tragen. Wenn man uns auch nach dieser Versammlung wieder nachredet, wir wollten diese Aufgabe nicht mit der gehörigen Energie verfolgen, so werden wir immer wieder sagen: Das ist nicht wahr. Allerdings halten wir es in dieser Beziehung mit Jean Paul, der der Meinung war, daß die Menge der Pfeiler die Kirchen verfinstere und die Menge der Dogmen die großen ethischen Forderungen in den Hintergrund dränge. Das ist der Gedanke, den ich in meiner These zum Ausdruck bringen will."

Referent zeigt, wie die einzelnen Unterrichtsfächer nach den Forderungen der Gegenwart umgestaltet werden können, und begründet die Neuaufnahme einiger neuer Gegenstände, wie Verfassungs- und Rechtskunde, Volks- und Privatwirtschaftslehre, Handfertigkeit für Knaben und hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen.

Zum Schlusse sprach der Redner den Wunsch aus, daß es gelingen möge, die Volksschule zu einer allgemeinen Kulturanstalt zu machen. Bisher sei das Interesse der gebildeten Kreise für die Volksschule nicht so, wie es sein sollte. Das werde anders werden, sowie sie selber die Volksschule besuchen werden. Die Rede schloß mit den Worten: „Wir wissen, unser Ziel ist hoch, und der Weg ist weit; aber wir sind harte Leute, wir haben gelernt, uns zu gedulden; wir haben gelernt, zu kämpfen, und wir werden auch für diese Dinge weiter kämpfen, mag uns auch wieder, wie jüngst den meisten von uns, ein Wetterstrahl aus

lichter Höhe auf den Kopf herniederfausen. Das wird uns nicht niederdrücken. Wir verzagen auch nicht. Endlich, das wissen wir alle, kommt auch unsere Zeit; es kommt der Frühling; der Frühling kommt uns, und der Frühling kommt unserm Volke!"

In der sich anschließenden Debatte nimmt zunächst der Lehrer und Dichter Otto Ernst (Schmidt) das Wort und begründet eine These, in welcher er die ästhetische Bildung für sämtliche Schichten des Volkes fordert. Die Kunst soll nicht nur von wenigen Bevorzugten genossen werden, sondern alle müssen an diesem Genusse teilnehmen. Dazu aber müssen sie erzogen werden. Aus pädagogischen Gründen muß die Kunst ihren Einzug in die Schule halten. Würde dem Volke die Kunst zugänglich gemacht, dann würde der sociale Kampf eine veredelte Gestalt annehmen. Wenn der deutschen Kunst ein ausreichendes Absatzgebiet geschaffen wird durch ein genußfähiges Publikum, so wird sie sich herrlich entfalten. Sowohl der Litteraturunterricht wie der Zeichenunterricht, der Gesangunterricht wie der Handfertigkeitsunterricht müssen mehr als bisher in den Dienst der Kunst gestellt werden.

Nach einer lebhaften und langen Besprechung werden die Leitsätze von J. Tews mit Zusatzanträgen von Seminaroberlehrer Halben und Schulinspektor Scherer-Worms unter Ablehnung des Antrages von Otto Ernst (Schmidt) wie folgt angenommen:

a) Die deutsche Volksschule, an welche die obligatorische Fortbildungsschule als ein notwendiges Glied des Volksbildungs-Organismus sich anfügt, hat die Aufgabe, die ihr anvertrauten Kinder nach Maßgabe ihrer Geisteskräfte und der verfügbaren Zeit zu vollwertigen Gliedern der gegenwärtigen nationalen Kulturgemeinschaft zu erziehen.

b) Der Volksschulunterricht ist darum so zu gestalten, daß der Weg zu den Kulturschätzen der Nation, soweit möglich, jedem Kinde geebnet, die praktische Verwertung des Kulturgutes erleichtert, das Verständnis für das Gemeinschaftsleben angebahnt und das lebendige Bewußtsein der socialen und staatsbürgerlichen Pflichten begründet wird.

c) Antrag Halben: Der Unterricht in den unteren und mittleren Volksschulklassen ist so zu gestalten, daß er die Grundlage der Bildung für alle Volksklassen enthält und den Übergang zu allen höheren Schulanstalten gestattet.

d) Auf der Oberstufe der Volksschule ist die Vorbildung für das Gemeinschaftsleben und die praktischen Lebensaufgaben des Einzelnen mehr als bisher zu betonen. Im besonderen ist zu fordern:

aa) (mit einer kleinen Änderung von Scherer-Worms) daß der Religionsunterricht es mehr als bisher als seine Hauptaufgabe betrachte, in die religiös-sittlichen Grundsätze einzuführen, von denen die Gesamtheit in ihrem Zusammenleben geleitet werden soll;

bb) daß der Geschichtsunterricht, der vorzugsweise dazu bestimmt ist, in das Leben und Streben der Volksgemeinschaft einzuführen, die Kulturentwicklung des deutschen Volkes unter Verzichtleistung auf solche bisher behandelten Stoffe, die für diese Aufgabe unwichtig sind, in ihren Grundzügen darstelle und hierbei auch der Entwicklung der Staatsverfassung, sowie derjenigen des wirtschaftlichen Lebens bis zur Gegenwart Beachtung schenke;

cc) daß auch die übrigen Lehrfächer der Volksschule, soweit dieselben dazu geeignet sind, der Vorbildung für das Gemeinschaftsleben und den praktischen Lebensaufgaben des Einzelnen mehr als bisher nutzbar gemacht, und daß zu diesem Zwecke die Elemente der Verfassungs- und Rechtskunde, Volks- und Privatwirtschaftslehre, Buchführung und Gesundheitslehre als Bestandteile dieser Fächer aufgenommen werden;

dd) daß für den Handarbeitsunterricht der Knaben und die hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen Gelegenheit geboten werde;

ee) daß die körperliche Entwicklung durch obligatorischen Turnunterricht auch für Mädchen und durch Pflege des Jugendspiels gefördert werde.

e) Einer Mehrbelastung der Jugend ist durch Ausscheidung aller Lehrstoffe, welche lediglich der Formalbildung dienen sollen, vorzubeugen.

f) Dagegen darf die Einführung in die dem allgemeinen Verständnis zugänglichen wissenschaftlichen Anschauungen der Gegenwart, sowie die ethische und ästhetische Bildung der Jugend keine Beschränkung erleiden.

g) Eingehendere Belehrungen über die Grundlagen des staatlichen, rechtlichen und wirtschaftlichen Lebens der Gegenwart sind in der obligatorischen Fortbildungsschule, deren Schüler bereits im praktischen Leben stehen, zu vermitteln.

III. Hauptversammlung.

Die heutige 3. Hauptversammlung ist ganz der Beratung der Schulbibelfrage gewidmet.

Schuldirektor Enders-Sonneberg hatte seinem Referat über diese Frage folgende Thesen zu Grunde gelegt:

a) Die deutsche Lehrerversammlung erklärt sich gegen den Gebrauch der Vollbibel im Religionsunterricht der Volksschule. Sie wird hierzu lediglich durch pädagogische Gründe bestimmt.

b) Der Schule genügt ein biblisches Lesebuch, das nach pädagogischen Grundsätzen für die Bedürfnisse des Religionsunterrichts bearbeitet und nach Form und Inhalt geeignet ist, die Einführung in die Vollbibel vorzubereiten.

c) Die Vollbibel bleibe dem Konfirmanden-Unterricht vorbehalten.

Der Referent führte aus, daß sich seine Sache nicht gegen die Bibel und ihren rechten Gebrauch, nicht gegen die Kirche und ihr wohlverstandenes Interesse richte, sondern das pädagogische Gewissen sei allein die treibende Kraft. Wir folgen nur dem Befehle des Meisters: „Weide meine Lämmer". Es ist aber nicht gleichgültig, ob dazu täglich das Kind ein zwei Pfund schweres Buch zur Schule schleppen muß, ob es darin viel grammatisch Veraltetes, orthographisch Falsches und manches liest, was dem sittlichen Urteil des Kindes schädlich ist. Zwei Gründe lassen ganz besonders eine Schulbibel gerechtfertigt erscheinen: schultechnische und erziehlich sittliche. Heute ist der Lehrer vielfach nicht imstande, die Kinder an den vielen Roheiten und Rigorositäten auf den verschlungenen Pfaden, sonderlich des Alten Testaments, vorbeizuführen. Die Kinder erkennen kaum noch den Gang der heiligen Schrift, weil hier die elementarste pädagogische Regel vernachlässigt wird: stufenweises Vorgehen. Die Vollbibel kann und will kein Schulbuch sein, es hieße andernfalls der Schule und der Bibel Gewalt anthun. Für Schulkreise ist die Frage längst abgethan; sie sind sich einig darüber. Darum kann man ohne weitere Beweisführung unsere Forderung in die Form eines Protestes kleiden. Es ist notwendig, daß zwischen Schulbibel und biblischem Lesebuch begrifflich unterschieden wird. Sie unterscheiden sich nur durch die Stoffmenge. Welches von beiden uns gegeben werden soll, ist uns gleichgültig, wenn wir nur eins bekommen. Die Sache erhält aber für uns ein anderes Gesicht, weil die preußische Generalsynode sich gänzlich gegen eine „Verstümmelung der Bibel" erklärt hat, dagegen der Einführung eines biblischen Lesebuches nicht gerade ablehnend gegenübersteht. Obwohl nun zwar Gottes Wort nicht an die Buchbinderarbeit gebunden ist, kann man doch nicht leugnen, daß die Schulbibel die von der Kirche sanktionierte Vollbibel verdrängen würde. Anders ist es bei einem biblischen Lesebuche, das nur für die Bedürfnisse der Schule bestimmt ist.

Wenn man nun sagt: die Kinder müßten in der Vollbibel heimisch werden,

so ist das wieder ein Wort, das sich einstellt, wenn die Begriffe schwanken. Es giebt keinen bessern Weg in die Bibel, als ein biblisches Lesebuch. Bei gutem Willen werden sich alle Schwierigkeiten lösen. Verlangen wir darum ein biblisches Lesebuch! Wir kämpfen einen Kampf um die Befreiung der Schule von der Kirche. Unsere Forderung heißt: „Die Vollbibel darf nicht im Religionsunterricht gebraucht werden." Es ist der Kirche nicht geraten, von den Lehrern etwas zu verlangen, was gegen ihr Gewissen streitet. —

In der sich an den Vortrag anschließenden Besprechung erklärte sich Lehrer Bliesterning-Minderheide bei Minden gegen die Verdrängung der Vollbibel aus der Schule, befürwortete aber eine Erweiterung der vorhandenen biblischen Geschichtsbücher. Pastor Zauleck-Bremen, Mitarbeiter an dem Bremer „biblischen Lesebuche" (so heißt in der letzten Ausgabe der Titel der Bremer Schulbibel), tritt für ein einheitliches biblisches Lesebuch *für alle Schulgattungen und für den Konfirmanden-Unterricht* ein, weil sich neben vielen andern Gründen diese Einrichtung in Bremen wohl bewährt habe. In ähnlichem Sinne spricht sich Pastor Duntze-Bremen aus. Nach längerer Beratung wurde der 2. Leitsatz unwesentlich redaktionell geändert, der 3. hingegen völlig gestrichen.

Der Vorsitzende, Lehrer Clausnitzer-Berlin, schloß darauf die deutsche Lehrerversammlung mit folgenden Worten: „Unsere Arbeit ist zu Ende. Gestärkt an Leib und Seele ziehen wir wieder zurück in unser Amt. Reiche Anregung haben wir genossen. Wir danken den Vortragenden, dem Hamburger Senat, der Bürgerschaft, den Kollegen und rufen: „Auf Wiedersehen in Breslau!" Möge der Geist Pestalozzis immer lebendiger werden in der deutschen Lehrerschaft! Wir trennen uns mit dem Gelübde: „Pestalozzi für immer!" Die Versammlung ist geschlossen."

H. Otto.

Zu den Reinschen Leitsätzen.

(Juliheft, Seite 315—318.)

Als eine „kürzere Sache" in des Wortes vollster Bedeutung (Juliheft, Seite 320, Notiz) bittet uns Rektor Dr. Pohlmann (Werden) folgende Abänderungsvorschläge zu den *Reinschen* Leitsätzen mit zur Besprechung zu stellen:

Satz 23. Aufgabe der Pädagogik ist es, abseits des politischen Parteistreits und von jeder Sonderbestrebung und Sonderabsicht unbeeinflußt, die Bedingungen für die den Schülern dienlichste Entwicklung der Schule aufzustellen und von dieser Grundlage aus zu prüfen, inwieweit . . .

Satz 27. Die Schule ist also naturgemäß zunächst eine Veranstaltung . . .

Satz 29. Allen . . . gestattet werden. Doch sind Anerkennung und Erlaubnis an bestimmte, gesetzlich festzustellende Voraussetzungen gebunden. — [Vgl. § 80 des Graf Zedlitzschen Gesetzentwurfs.]

Satz 30. Sämtliche staatlich . . . der Selbstverwaltung. Ihre Verwaltungskollegien setzen sich aus Vertretern aller vier Schulinteressenten und der Lehrer zusammen. Die . . .

Satz 31. Die . . . an. Sie verzichten auf jedes Aufsichtsrecht in der Schule außerhalb des Religionsunterrichts.

Satz 31a. Die Beaufsichtigung des Religionsunterrichts ist ihre besondere berufliche Pflicht. Bei der Formulierung des dieser Pflicht entsprechenden Rechtes beanspruchen sie nur die Befugnisse, deren sie zur Erfüllung der Pflicht bedürfen.

Sie berücksichtigen bei der Ausübung des Rechtes, der Erfüllung der Pflicht gleichmäßig, daß der Schul-Religionsunterricht ein Teil einerseits der ganzen Schularbeit, andrerseits der gesamten religiösen Jugendunterweisung ist, daß ihre Beaufsichtigung desselben also sowohl die das Interesse des ganzen Schulbetriebs wahrende Oberaufsicht des Staates gelten lassen als auch ihrer Leitung der pfarramtlichen Unterweisung möglichst kongruent sein muß. — [Der 3. Satz der Reinschen These 31 ist nach der oben zu Leitsatz 30 vorgeschlagenen Ergänzung überflüssig.]

III. Die bürgerliche Gemeinde. — Satz 32. Die bürgerlichen Gemeinden haben die Pflicht, die auch für sie thätigen Schulgemeinden, wo und soweit es erforderlich ist, in der Verwaltung der äußeren Angelegenheiten (insbesondere der finanziellen Unterhaltung der Schule) zu unterstützen, und das Recht, auch hierbei zugleich das eigene Interesse zu wahren. — [Der Reinsche 32. Leitsatz unterliegt schweren Bedenken.]

IV. Der Staat. — Satz 33. Der Staat ist zunächst verpflichtet, die weiter erforderliche Unterstützung der Schul-, bezw. der bürgerlichen Gemeinden zu leisten.

Sodann liegt es ihm als der geordneten Einheit des sämtliche Familienverbände, religiösen Genossenschaften und bürgerlichen Gemeinden umfassenden Volksganzen ob, die allen Gruppen des Volkes gemeinsamen Interessen, kürzer: seine Interessen in der Schule zu vertreten, insbesondere erstens einen Interessenstreit der anderen Schulinteressenten zu verhüten oder auszugleichen, etwaigen Übergriffen eines derselben zu wehren, und zweitens für eine zureichende Einheitlichkeit des Schulbetriebs und der Schulverwaltung in seinem Bereich zu sorgen.

Der Staat muß alle Leistungen, die er der Schule schuldet, durch Gesetz bestimmen und durch die Verwaltung ausführen und ausgestalten. Um dabei nicht selber in Einseitigkeit und Ungerechtigkeit zu verfallen, hat er endlich die Pflicht, sich in Gesetzgebung und Verwaltung von geordneten gemeinsamen Vertretungskollegien aller Schulinteressenten beraten zu lassen (vgl. Leitsatz 30).

Satz 33a. Diesen Pflichten entsprechen folgende Rechte des Staates: Gesetzliche Ordnung des Schulwesens; Überwachung und Beeinflussung der Thätigkeit der einzelnen Interessenten auf dem Gebiete der Schule, Oberaufsicht über alle Verwaltungskollegien; Aufstellung der allgemeinen Grundlinien für die Schularbeit und Beaufsichtigung der letzteren; letzte Entscheidung in allen Streitfällen, Genehmigung aller Einrichtungen und Maßnahmen, soweit es ihm selber erforderlich erscheint sie zu beanspruchen.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Einige bedeutsamere Erscheinungen aus der neuesten Katechismuslitteratur.

1. **Praktisches Christentum** im Rahmen des kleinen Katechismus Luthers. Ein Hilfsbuch für den religiösen Jugendunterricht in Kirche und Schule von **Oskar Pfennigsdorf**, Diakonus an St. Agnus in Cöthen. Erstes Hauptstück. Cöthen 1895, Schriften-Niederlage des Ev. Vereinshauses XII u. 179 S. Pr. 2 M.

2. **Der Glaube.** Erklärung des zweiten Hauptstückes des Kleinen Katechismus D. Martin Luthers. Ein Beitrag zur Reform des Katechismusunterrichts von **Bernhard Dörries**, Pastor in Hannover. Zweite, neu bearbeitete Aufl. Göttingen 1895, Vandenhoeck & Ruprecht. 320 S. Pr. 4,40 M.; Leinenband 5 M.

3 **Leben und Lehre Jesu** nach den vier Evangelien. Für das Bibellesen und den Katechismusunterricht in Schule und Haus bearbeitet von **Karl Voelker**, Rektor. Berlin 1896, Reuther & Reichard. 284 S. Pr. 3 M.

Der an der Spitze dieser Nummer stehende Aufsatz wies auf die Notwendigkeit hin, den Religionsunterricht immer geflissentlicher der praktisch-religiösen Tendenz des Christentums gemäß zu gestalten und die Wege der theoretischen Belehrung immer bewußter zu verlassen. Diese Forderung macht sich immer allgemeiner geltend. Seit etwa zehn Jahren können wir von einer wirklichen Reform des Katechismusunterrichts sprechen, der bis dahin den neuen Gedanken noch am zähesten widerstand. Die drei hier zu besprechenden Werke gehören zu dieser aufstrebenden, noch in der Gärung begriffenen Richtung.

Pfennigsdorf betitelt seinen Versuch sehr bezeichnend „**Praktisches Christentum** im Rahmen des Kleinen Katechismus Luthers." Der Katechismusunterricht soll nach ihm „den gegenwärtigen Aufgaben und Bedürfnissen des religiösen und kirchlichen Lebens evangelischer Gemeindemitglieder dienen;" daher kann es nicht bei der „alten, vorwiegend theoretischen Unterweisung in den Lehren des Heils bleiben," zumal es bei den wenigsten Schülern gelingt, sie „mühselig einen Einblick gewinnen zu lassen in den systematischen Zusammenhang der Heilslehren." Es sei vielmehr „die **Hauptaufgabe** bei der Behandlung des Katechismus, dem jungen Christen zu einer praktisch-religiösen Wertschätzung des ihm im Evangelium Jesu Christi dargebotenen Heiles zu verhelfen." Dies führt ihn weiter zur Aufnahme der Forderung der „christocentrischen" Behandlung zunächst der zehn Gebote: der junge Christ soll sich daran gewöhnen, „seinen Herrn und Heiland zum Maßstab für alles zu machen, an seinem Geist alles zu prüfen."

Diese Grundsätze, sowie die hohen Lobeserhebungen der Kritik, nach welcher das Buch „unter Ausscheidung ebenso einer scholastischen Dogmatik wie einer altruistischen Moraliehre die religiösen Grundgedanken des Evangeliums klar und deutlich zum Ausdruck bringt", mußten mich gerade auf diese Erscheinung besonders gespannt machen und ich hoffte schon, hier die Verwirklichung meines Ideals einer wirklich praktischen, christocentrischen Katechismusbehandlung zu entdecken. Aber man muß seine Erwartungen nicht zu hoch spannen; wir sind noch nicht aus der Epoche der Versuche hinaus. Pfennigsdorf bringt ein sehr reichhaltiges Material, die Schüler mit den christlichen Formen und Veranstaltungen der Gegenwart bekannt zu machen, aber es ist noch nicht verarbeitet; ich vermißte namentlich den Nachweis, wie nun den Katechumenen in diesem bunten Kaleidoskop von Vorführungen aus dem Gemeindeleben, der inneren und äußeren Mission der Herr Christus selbst und hinter ihm der lebendige Gott zur Anschauung gebracht werden soll. Ein denkender, suchender Katechet wird sich ja wohl viel guten Anschauungsstoff daraus entnehmen können, aber es scheint bei dem Verf. von vornherein das Interesse an dem ‚Gemeindeideal' und dem Bekanntmachen der Schüler mit demselben überwogen zu haben, während doch wohl die Hauptsache bleibt, daß die Katechumenen in der sie umgebenden und erziehenden Gemeinde den Heiland und Gott selbst wirklich und persönlich kennen lernen. Der Verf. legt seinen Grundgedanken gemäß auch zu großes Gewicht auf die Abstraktion des ‚Reiches Gottes'; dessen Idee und Geschichte sollen die Schüler eher kennen lernen, ehe sie eigentlich von Christus und Gott etwas hören. Gerade diese kurze, leitfadenmäßige Übersicht über die Geschichte des Reiches Gottes zeugt nicht von großer pädagogischer Einsicht, hier führt mal wieder der Theologe zu sehr das Wort. Was sollen selbst reifere Katechumenen mit einem Satze machen wie diesem: „Der große Theologe Schleiermacher befreit die Theologie von dem Bann des Rationalismus und bahnt eine neue, gesunde Entwicklung an." Die Anhäufung solcher Sätze — es sind glücklicherweise doch nicht sehr viele — würde den Lehrstoff zu einer Sammlung toten Notizenkrams machen, und das wäre doch wohl kein praktisches Christentum!

Doch zu tadeln ist sehr leicht — darum will ich zum Schluß rückhaltlos als großes Verdienst des Pfennigsdorfschen Buches anerkennen, in weiteren Kreisen die Forderung, das Christentum als etwas gegenwärtig Gültiges und Lebendes den Schülern an-

schaubar zu machen und nahe zu bringen, nicht bloß theoretisch geltend gemacht, sondern ihre Durchführung in einer ausführlichen Stoffsammlung versucht zu haben.

Formell mehr im alten Geleise, dem Lehrgehalt nach aber in völlig neuer, selbständiger Durcharbeitung des Katechismusinhalts gemäß den Gedanken der neueren Theologie bewegt sich das zweite Buch. Doch weiß Pastor **B. Dörries** auch die neue Methodik zu schätzen und eignet sich ausdrücklich den Grundsatz an, „daß alles, was den Kindern dargeboten werden soll, von ihnen selbst aus der lebendigen Anschauung geschöpft" werde. „Zeigt ihnen die heil. Gestalten der Bibel, führt sie hinein in das Verständnis der Heilsgeschichte und Heilsthatsachen, laßt vor allem das hehre Bild des Herrn vor ihnen aufsteigen, das A und O der heilsgeschichtlichen Gottesoffenbarung, helft ihnen so, die dann erst wirklich lebendig erfaßten Katechismuswahrheiten selber finden!"

Es ist mir eine Freude erklären zu können, daß ich bei der zweiten Auflage des Dörriesschen Buches mich mit noch viel wesentlicheren Punkten in Übereinstimmung befinde als bei der ersten, die ich in der Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht 1893 S. 38—47 ausführlich besprochen habe. Für einen Recensenten ist es ja bei seinem leidigen Geschäft sehr wohlthuend, einmal zu bemerken, daß er nicht vergeblich geschrieben und freundlich aufgenommen wird. Auch verstehe ich es sehr wohl, daß Herr Dörries in mehreren Grundsätzen, die mir sehr wichtig erschienen, nach gründlicher Prüfung doch auf seinem abweichenden Standpunkt verharrt; er hätte ja sonst auch sein Buch völlig neu schreiben müssen. Einig sind wir ja in der Hauptsache, in der Bekämpfung der katechetischen Tradition, die in ihrer scholastischen Analysierung fertig fixierter Katechismussätze das theoretische Interesse zum maßgebenden Gesichtspunkt für die Christenlehre macht und den praktisch-religiösen Zweck des Katechismusunterrichts nicht zur gebührenden Geltung kommen läßt. Aber diese mehr negative Einigkeit genügt mir allerdings nicht. Man kann mit gar mancherlei Geistern einig sein in der Verurteilung des herkömmlichen Katechismusunterrichts; auch darin, daß nicht der theoretische, sondern der praktische Zweck die Christenlehre zu bestimmen habe. Soweit ist die neuere Katechetik überhaupt schon.

Aber auf das Wie? der Ausführung kommt es an; da soll das lösende Wort noch erst gesprochen werden. Wenn man selbst mit den Versuchen zur Lösung der schweren Aufgabe seit vielen Jahren gerungen und selbst noch nicht zufrieden ist mit den Ergebnissen dieser Arbeit, dann beurteilt man der Mitarbeiter Schöpfungen auch gerne nach dem Wörtlein: in magnis voluisse sat est! Hält also der Verfasser mit anderen Beurteilern meinen Versuch der christocentrischen Behandlung des Katechismus, wie ich die ausführende Probe davon besonders für den ersten Artikel gegeben (Zeitschr. für ev. Religionsunterricht 1892 S. 57—83), für durchaus verfehlt, so muß er eben an seiner Weise festhalten.

Doch möchte ich noch einmal zu erwägen geben, 1. ob wirklich, wenn wir es mit dem Worte des Herrn „Niemand kommt zum Vater, denn durch mich" auch für die christliche Unterweisung ernst nehmen, wie es der Verf. doch will, nicht doch darin auch das methodische Princip der Christenlehre schon für den ersten Artikel zu suchen sei, ob wir also den ersten Artikel darlegen dürfen ohne ausdrückliche stete Bezugnahme auf Jesu Gottesanschauung und Sohnesbewußtsein; 2. ob nicht der Verf. meinen Vorhalt in jener Besprechung, daß in seinem Buche ein viel zu weitschichtiger, für die Kinder gar nicht zu bewältigender Stoff verarbeitet sei, doch als berechtigt wird anerkennen müssen, und ob sich nicht aus solchem Zugeständnis das Streben nach bedeutender Vereinfachung und Vereinheitlichung ergäbe, und ob dies Streben nicht am besten durch engsten Anschluß an die Darstellung und Deutung des konkreten Bildes Jesu zum Ziele käme; 3. ob nicht der Grundsatz, daß das theoretische Interesse durchaus hinter dem praktisch-religiösen zurückzutreten habe, noch viel wirksamer durchzuführen und alle theologisierenden Gedankengänge noch viel selbstverleugnender aufzuopfern wären.[1])

[1]) In diesem Zusammenhang wäre auch Generalsuperintendent Kaftans Katechismusauslegung zu besprechen (Schleswig, Bergas). Leider liegt mir aber die zweite Auflage noch nicht vor, und die erste anzuregen fand sich z. Z. nicht die passende Gelegenheit. So muß ich mich für heute darauf beschränken, auf diese hervorragende Arbeit hinzuweisen, die von allen Kennern als die bei weitem bedeutendste neuere Katechismusauslegung vom kirchlichen Standpunkte aus angesehen wird. Kaftans Grundsätze berühren sich auch vielfach mit den meinigen, namentlich erkennt er die Bedeutung des christocentrischen Gedankens an.

Ganz ähnlich könnte ich mich über Rektor **Voelkers Leben und Lehre Jesu** aussprechen, das nun wieder durchaus die neuere Methode vertreten möchte: Eins bin ich mit ihm in dem ernsten Streben nach einer wahrhaft christlichen, lebensvoll-geschichtlichen Katechismuslehre und gehe mit ihm noch weiter des Weges zusammen als mit Dörries, da auch Voelker die Katechismuslehre aus dem Leben Jesu herleiten will. Aber die Ausführung der im Vorwort richtig dargelegten Principien giebt doch ebenfalls zu schweren Bedenken Anlaß.

Voelker, dessen Verdienste um die Herstellung der ersten in Preußen zugelassenen Schulbibel (resp. „bibl. Lesebuches") anerkannt sind, giebt zunächst eine Bearbeitung des Lebens Jesu in 150 Geschichten auf 147 Seiten. Auf eine „pragmatische" Gliederung desselben verzichtet er mit Recht (vgl. meinen Aufsatz Das Leben Jesu als Lehrstoff Ev. Schulblatt 1895 Nr. 7), hätte aber doch wohl einiges zur übersichtlichen Gruppierung der 703 Geschichten aus der Zeit der öffentlichen Wirksamkeit thun können. Aus jeder Geschichte wird dann in Fußnoten der Lehrertrag herausgezogen. Es wird da die unendliche Fülle des in den Geschichten von Jesu Leben enthaltenen Lehrstoffes recht anschaulich gemacht. Dieser lehrhafte Ertrag bildet nun das wesentliche Material für den zweiten Teil **„Die Lehre Jesu"** (S. 147–266) nach der Ordnung des Katechismus. Hier werden nun in übersichtlichem Schematismus die im Lauf der biblischen Geschichte gewonnenen Einzelerträge zur Ausführung und Erläuterung des Katechismustextes mit Hinweisen auf die bezüglichen behandelten Geschichten und auf zahlreiche anderweitige Bibelsprüche zusammengestellt. Aber eben dieser kunstvolle, mit ungemeinem Fleiß ausgearbeitete Schematismus erregt meine Bedenken. Zunächst wird es recht umständlich sein, jedesmal die betreffende Geschichte nachzuschlagen und den gewünschten Lehrertrag aus der dort gegebenen Anschauung neu zu reproducieren; vor allem aber werden die Einzelzüge der ‚Lehre Jesu' doch wohl etwas zu äußerlich mit den entsprechenden Katechismussätzen kombiniert oder an dieselben angelehnt. Man erkennt nicht, in wiefern hier „die Katechismuslehre aus dem Leben Jesu hergeleitet" sein soll, da doch vielmehr der feststehende Katechismus die erste, leitende Rubrik einnimmt, an die sich nun „die Lehre Jesu" mit Spruch, Lied und Geschichte dienend anschließt. Überhaupt halte ich eine derartige Zusammenstellung sämtlicher in der biblischen Geschichte gewonnenen Einzelgedanken für unzweckmäßig; der kindliche Geist kann diese Fülle, die ihm doch ein ungeheures Vielerlei, ein Chaos ist, nicht bewältigen, nicht verdauen, hier muß konzentrierende, kondensierende Beschränkung eintreten. Gerade im Katechismusunterricht sollte es heißen: nicht Zerlegung, sondern Verdichtung der vielen Gedanken. Aus diesem Grunde bedaure ich auch, daß Herr Voelker geglaubt hat, an der doppelten Vorführung des Katechismus, erst des Textes, dann der Lutherschen Erklärung, sowie an den theologischen Überlieferungen, Zusätzen und Einschiebungen z. B. des göttlichen Eigenschaftsregisters und der Voranstellung der Trinitätslehre ꝛc. festhalten zu müssen, während Dörries mit Recht einwirft, daß Luthers Erklärungen nicht als Zusätze zum Katechismustext gesondert zu behandeln, vielmehr die gesamte Auslegung des Textes der Erklärung zu entnehmen sei.

Dies mein Hauptbedenken. Aber wie gesagt, in diesem Gebiete ist es mehr als schwer das Rechte zu finden. Ich zweifle jedenfalls nicht, daß auch Voelkers Buch dazu beitragen wird, uns aus dem Bann einer toten, weil anschauungs- und geschichtslosen Katechismustradition zu befreien. R–n.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

E. Cornelius, Erzählungen aus dem Leben Kaiser Wilhelms I. Dargestellt für die Jugend. Saarbrücken 1896, Schmidtke. 0,60 M.

G. Schuster, Tabellen zur Weltgeschichte nebst einem Abriß der preußischen Geschichte. Neu bearbeitet von Dr. Kromayer. 26. Auflage. Hamburg 1895, Meißner. Geb. 1 M.

Franz Engleder, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeschichte. I. Die Tierkunde. Eßlingen bei Stuttgart, Schreiber. 0,75 M.

Fröhlich und Sprockhoff, Realienbuch für mehrklassige Knaben- und Mädchenschulen in vier Teilen mit Berücksichtigung der verschiedenen Stufen. Mit vielen Abbildungen. Große Ausgabe. Nr. 1—11. Kleine Ausgabe. Nr. 12—16. Hannover 1896, Meyer. 0,15 M. bis 0,60 M.

O. Bock, Deutsche Sprachlehre. Ein Hilfs-, Wiederholungs- und Übungsbuch mit Berücksichtigung des fremdsprachlichen Unterrichts für Schüler kaufmännischer und gewerblicher Fortbildungsschulen, sowie zum Selbstunterrichte. Leipzig 1896, Wunderlich. 0,80 M., gbd. 1 M.

Th. Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. Für die Volksschule in anschaulich-ausführlichen Zeit- und Lebensbildern bearbeitet. I. Teil: Urzeit und Mittelalter. Ebenda 1896. 2,80 M., gbd. 3,40 M.

P. Niemann, Lehrgang für das Knabenturnen in einfachen Schulverhältnissen. Leipzig 1895, Merseburger. 1 M.

F. W. Sering, Vorstufe zur Harmonielehre für Seminar-Aspiranten. 5. verb. Auflage. Halle a. d. S. 1896, Schroedel.

R. Meister, Volksschul-Liederschatz. Eine Sammlung 1-, 2-, u. 3-stimmiger Lieder nebst Elementarübungen. Ebenda. 0,30 M.

Gebrüder Falcke, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in 7 Teilen. 4. Bd.: D. M. Luthers kleiner Katechismus. 3. Auflage. Ebenda 1896. 2,25 M., gbd. 2,75 M.

Fr. Baade, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern u. Lebensbildern. 1. Teil: Tierbetrachtungen mit besonderer Hervorhebung der Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise der Tiere u. ihrer Bedeutung für Naturhaushalt u. Menschenleben. Ebenda 1893. 2,80 M., gbd. 3,30 M.

— — Desgleichen, 2. Teil: Pflanzenkunde. 2. Auflage. Ebenda 1896. 3. M., gbd. 3,50 M.

— — Desgleichen, 3. Teil: Gesteinskunde und Erdgeschichte. Ebenda 1896. 2 M., gbd. 2,50 M.

A. Tromnau, Das Normal-System der Höheren Mädchenschule. Ebenda 1895.

E. Wilke, Sprachhefte für Volksschulen. A. Schülerhefte, 1—3. B. Lehrerhefte, 1, 2a, 2b. Ebenda 1896. 0,20 M., 0,30 M., 0,40 M.; 1 M., 1,60 M., 1,80 M.

Steger und Wohlrabe, Lesebuch für Mittelschulen. (Erweiterte Ausg. der Neubearbeitung des Scharlach-Hauptschen Lesebuchs.) 1.—4. Teil. Ebenda 1895.

— — Begleitwort und Gesamt-Verzeichnis zur Neubearbeitung des Scharlach-Hauptschen Lesebuchs. Ebenda 1894. 0,50 M.

O. Zuck, Einheitliches Religionsbuch, enthaltend Biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismus mit Erläuterungen und Kirchenlieder. Dresden 1896. Kühtmann. Gbd. 1 M.

Der Fluch der Unzucht für unser Volksleben. Vortrag, gehalten am 17. Sept. in Essen a. R. Leipzig, Wallmann. 0,40 M.

Lic. Weber, Gottes Walten im Kriege 1870/71. Ebenda 1895. 0,60 M.

Lieber-Bielefeld, Das Wohnungselend und seine Abhilfe. Ebenda 1896. 0,50 M.

Neue Musik-Zeitung. 17. Jahrg. Nr. 7. (Beethoven-Nr.) Stuttgart-Leipzig, Grüninger. Gratis.

Prof. Dr. A. Supan, Deutsche Schulgeographie. Gotha 1895, Justus Perthes. Gbd. 1,60 M.

A. Lasson, Das Gedächtnis. (Philosophische Vorträge, herausgegeben von der Philosophischen Gesellschaft zu Berlin. III. Folge, 2. Heft.) Berlin 1894, Gaertner.

J. C. Andrä, Grundriß der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten. 21. verb. Auflage. Bearb. von Ludwig Sevin. Mit 12 Geschichtskarten, 18 Bildertafeln und einem Anhange: Landes- (Provinzial-) Geschichte. Leipzig 1896, Voigtländer. Gebd. 3,50 M.

Prof. Dr. Joh. Rehmke, Lehrbuch der allgemeinen Psychologie. Hamburg und Leipzig 1894, Voß. 10 M.

O. Flügel, A. Ritschls philosophische und theologische Ansichten. 3. Aufl. Langensalza 1895, Beyer u. Söhne. 2 M.

— —, Abriß der Logik und die Lehre von den Trugschlüssen. 3. Aufl. Ebenda 1894. 1,50 M., gbd. 2,30 M.

Evangelisches Schulblatt.

Oktober 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Diktatstoffe in Aufsatzform.

I. Über Grundsatz und Form der Rechtschreibeübungen.

Der Rechtschreibeunterricht ist ein Glied des Deutschunterrichtes. Er soll diesem dienen, d. h. den obersten Zweck desselben nach Kräften fördern helfen. Zweck und Ziel des gesamten Deutschunterrichtes ist aber: Klarheit, Sicherheit und Gewandtheit in mündlicher und schriftlicher Darstellung. Über Stoff und Inhalt dieser beiden Darstellungsformen ist die Methodik heute — man darf wohl sagen — vollständig im klaren. Denn sowohl für die mündlichen als schriftlichen Übungen werden Stoffe mit kontinuierlichem, d. h. innerlich zusammenhängendem Inhalte gefordert. — Auch darüber ist man im großen und ganzen einer Meinung, daß Klarheit, Sicherheit und Gewandtheit in mündlicher Darstellung nur erzielt werden kann durch Übungen in zusammenhängender Rede. Ebenso soll der gedankenmäßig zusammenhängende Inhalt dem Aufsatzunterrichte sein eigentümliches Gepräge geben.

Daß man aber bis heute in der Anwendung von Förderungsmitteln die mündliche Darstellungsform gegenüber der schriftlichen ganz bedeutend bevorzugt hat, das scheint man noch nicht klar eingesehen zu haben. Denn, während nach der heutigen Methodik der Übung im mündlichen Ausdruck fast sämtliche Unterrichtsfächer, besonders die sachunterrichtlichen, dienstbar gemacht sind, bleibt die Übung in zusammenhängender schriftlicher Darstellung im wesentlichen auf den Aufsatzunterricht beschränkt. Wir sagen im „wesentlichen", weil ja doch auch außer der Aufsatzstunde zu Hause und in der Schule kleinere schriftliche Arbeiten mit zusammenhängendem Inhalte angefertigt werden. Aber solche gelegentlichen Übungen, die obendrein auch noch lange nicht von allen Lehrern sorgfältig nachgesehen und kontrolliert werden, nützen dem Aufsatzunterricht nur wenig. Der Bedeutung und Wichtigkeit des Aufsatzes fürs praktische Leben, das überall nur etwas inhaltlich Zusammenhängendes fordert, entsprechen keineswegs nur gelegentliche, dem guten Willen des einzelnen überlassene, sondern nur planmäßige schriftliche Übungen. Denn solange der Aufsatzunterricht nicht planmäßig unterstützt wird, so lange muß die Aufsatzstunde allein die entsprechende andere Hälfte der großen Gesamtaufgabe des Deutschunterrichtes lösen; weil nämlich nur in der Aufsatzstunde der Schüler angehalten und angeleitet wird, zusammenhängende Gedanken

geordnet schriftlich darzustellen. Und gerade dieser Umstand ist nach meinem Dafürhalten hauptsächlich mit schuld an dem großen allgemeinen Lehrerkreuz mangelhafter, ungefüger Aufsatzarbeiten unserer Schüler. Eine Aufsatzstunde wöchentlich oder gar alle 14 Tage kann unmöglich unsere Kinder in der freien zusammenhängenden schriftlichen Darstellung so fördern, wie es das spätere Leben notwendig erheischt.

Soll also der Aufsatzunterricht sein hohes Ziel erreichen, so muß er durch die verwandten Disciplinen Sprachlehre und Rechtschreiben kräftig und planmäßig unterstützt werden. Eine kräftige und nachhaltige Förderung des Aufsatzunterrichtes durch die genannten begleitenden Lehrfächer ist aber nur dann möglich, 1. wenn die Übungen in Sprachlehre und Orthographie den Aufsatzunterricht begleiten und 2. wenn sie — kurz gesagt — in „Aufsatzform" angestellt werden. Gerade die letztere Forderung soll und zwar im Blick auf die Rechtschreibeübungen in dieser Arbeit kurz näher dargelegt und begründet werden.

So wie der Unterricht in der Rechtschreibung bis heute gehandhabt wird, leistet er dem Aufsatzunterricht nur einen sehr untergeordneten Dienst. Denn nicht in der Richtigschreibung der einzelnen Wörter liegt der Schwerpunkt des Aufsatzes. Dieser ist vielmehr in der lückenlosen logischen Aufeinanderfolge, dem innern Zusammenhange der Gedanken zu suchen. Wir können doch alle einem Schüler einen Dehnungs- oder Interpunktionsfehler im Aufsatz viel eher verzeihen, als ein kopfloses Durcheinander der Gedanken, richtiger gesagt Gedankenlosigkeit. Die orthographischen Fehler in einem Aufsatz sind oft nur auf einen Mangel an Gedächtnis- oder Sehkraft, zurückzuführen; der Wirrwarr der Gedanken dagegen ist immer entweder ein Zeichen von Zerfahrenheit und geistiger Zuchtlosigkeit oder von mangelnder Übung. In beiden Fällen kann die Schuld die Schule treffen. Nehmen wir aber den letzten Fall an, so trifft sie zweifellos die Schule und ihre Methode ganz allein.

Mit der hergebrachten Art und Weise, den Rechtschreibeunterricht zu erteilen, hängt m. E. die auffallende Erscheinung zusammen, daß selbst von denjenigen Schülern im Aufsatz oft die gröblichsten orthographischen und grammatischen Fehler gemacht werden, die in der Rechtschreibestunde ein fehlerfreies Diktat wohl anzufertigen wissen.

Mit der Forderung, die Diktate wie Aufsätze zu behandeln, d. h. in Aufsatzform darzubieten, stellen wir uns in Gegensatz zu fast allen gebräuchlichen Lehrmitteln für diesen Unterrichtszweig. In letzteren sind nämlich nur lose aneinandergefügte Einzelsätze, worin die zu übenden Wörter angewendet sind, enthalten. Diese Einzelsätze haben oft einen geradezu nichtssagenden Inhalt und wirken geisttötend. Im besten Falle sind es geistvolle Sprüche, merkenswerte Sprichwörter oder schöne Liederstrophen. Solcher Inhalt ist wertvoll. Ob er aber für unsere Schüler auch geistbildend ist, das ist sehr die Frage. Derartige Stoffe

sind eben in den allermeisten Fällen für unsere Schüler unverständlich. Schöne Sentenzen, die meisten — selbst die anscheinend leicht verständlichen und drolligen — Sprichwörter und erst recht die geistlichen Liederstrophen liegen oft weit jenseits des Gesichts- und Gedankenkreises des Gefühls- und Erfahrungslebens der Schüler. Man darf den jugendlichen Geist nicht daran gewöhnen, mit Sätzen und Begriffen zu operieren, deren Inhalt ihm innerlich fremd und deshalb für ihn nicht zu begreifen ist. Der Schüler soll vielmehr daran gewöhnt werden, den Wert seiner Worte abzuwägen; damit er diese nicht behandele wie Münzen, deren Wert ihm unbekannt ist. Die Diktierstoffe, deren Inhalt den Geist des Kindes nicht berühren, lassen es gleichgiltig und machen stumpf. Wo der Inhalt der Lektüre oder eines Diktats ein Rätsel bleibt, da hört die innere Anteilnahme am Stoff und damit sein Wert für die augenblickliche geistige Entwicklung auf. Ganz dieselbe Interesselosigkeit tritt ein, wenn der dargebotene Inhalt mündlicher oder schriftlicher Arbeiten wegen seiner Dürftigkeit und Plattheit dem Schüler gar keine Gedanken darbietet und seinen geistigen Blick in den Grenzen der alltäglichen nüchternen Wirklichkeit bannte.

Des Kindes Interesse haftet am Erlebten und Erlernten. Deshalb sind auch zu Diktierzwecken nur solche Gebiete zu verwenden, die im selbsteigensten Lebens- und Erfahrungskreise des Schülers liegen; also auch diejenigen Sachgebiete, welche demselben unterrichtlich nahe gebracht worden sind. „Sprachunterricht muß Sachunterricht sein" — lautet die bekannte Forderung. Nur durch solche Stoffe wird Interesse geweckt und erhalten, „aber durch nichts, was jenseits der Gefühle und Einsicht der Kinder liegt." (Herbart.)

Die innere Anteilnahme des Kindes an dem unterrichtlichen Stoff ist aber noch von einer zweiten Bedingung abhängig. Der kindliche Geist hat an und für sich etwas Leichtbewegliches, hin und her Flatterndes. Er ist eben zu schwach, um lange und andauernd bei einem und demselben Gegenstande zu verweilen. Wer diese Eigenart des Kindesgeistes allzusehr fördert, der pflegt die Schwächen desselben und hilft Zerstreutheit und geistige Zerfahrenheit großziehen. Die Schule ist aber vor allem dazu berufen, den kindlichen Gedankenkreis zu sammeln, seine schwachen Geisteskräfte allmählich zu mehren und an geeigneter Nahrung erstarken zu lassen. Dieser Aufgabe haben alle Unterrichtsdisciplinen zu dienen.

Es ist nun kein Zweifel, daß der hergebrachte Rechtschreibeunterricht an diesem Ziele nicht mitarbeitet. Daraus folgt, daß er mit seinen zusammenhangslosen Einzelsätzen auf dem Irrwege ist. Das bunte Allerlei der in den gebräuchlichsten Lehrbüchern sich vorfindenden Diktate rauscht wirkungslos vorüber; denn mit jedem neuen Satz wird der kleine schwache Geist auf einen neuen Gegenstand gelenkt, und auf diese Weise von einem zum andern gezerrt. Solcher Inhalt hinterläßt keine Spuren, und keinen Eindruck im kindlichen Gemüt. Eins

verschüttet gleichsam das andere; nichts Bleibendes wird übermittelt, und die geistige Entwicklung nicht gefördert.

Es ist klar: Soll bei den schriftlichen Übungen für das geistige Wachstum des Schülers etwas herauskommen, so müssen dieselben ebenso wie die mündlichen an „in sich abgeschlossene Ganze" angestellt werden. Im Rechtschreibeunterrichte muß deshalb an die Stelle des „einheits-, gehalts- und geistlosen Satz-Ragouts" (Frick) eine einheitliche, zusammenhängende Darstellung, die „Aufsatzform", treten. Dieser Ausdruck soll auf die innere Verwandtschaft des Orthographie-Unterrichtes mit dem Aufsatz-Unterricht hinweisen. Zugleich erheben wir aber in demselben die bedeutsame Forderung: Ein Diktat darf sich in seiner Form von einem Aufsatz nicht unterscheiden. Jedes Diktat soll ein Aufsatz sein. Es soll also auch in den Rechtschreibeübungen ein Gedanke im Mittelpunkt stehen. Um diesen Hauptgedanken müssen sich alle übrigen herumlegen, gruppieren. Dabei ist es natürlich nicht gleichgiltig, wie die zum Thema gehörenden Gedanken aufeinanderfolgen. In dem Aufbau eines Aufsatzes muß eine Art Wachstum wahrzunehmen sein. Jeder folgende Gedanke muß gleichsam aus dem vorhergehenden hervorwachsen, aus ihm sich ergeben. Ein Gedanke muß den anderen wecken und ins Leben rufen. Das ist die natürlichste und zugleich schönste Ordnung der Gedanken in einem Aufsatz. Einen regelrechten Aufsatz kann nur derjenige anfertigen, der gelernt hat, seine Gedanken zu konzentrieren und zu ordnen. Dazu gehört langjährige Übung und straumme geistige Zucht. Die Aufsatzstunde allein genügt dazu unmöglich. Mit ihr müssen sich Sprachlehre und Rechtschreibung zu gleichem Zweck verbinden. Ganz besonders aber halten wir die letztere dazu berufen und geeignet, den Aufsatzunterricht in gewinnbringender Weise zu unterstützen und zu fördern. Die einzige Bedingung ist nur, daß die Rechtschreibeübungen die Form[1]) des Aufsatzes annehmen. Dann erst wird der Rechtschreibeunterricht mithelfen, den Schüler aus der Armut seines Gedankenausdruckes herauszubringen, die Entwicklung der geistigen Kräfte desselben zu fördern. Kurz: Die orthographischen Übungen werden in demselben Maße an Bedeutung und Wert für den Aufsatzunterricht und damit für das spätere praktische Leben gewinnen, als sie an ihrem Teil zu einem festen Zusammenschluß und innigen Verknüpfen der Gedanken bezw. Lehr-Stoffe beitragen. Herbarts Wort bleibt auch hier wahr: „Nur wer einen großen, in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, hat die Erziehung in seiner Gewalt." Die Rechtschreibeübungen in „Aufsatzform" sind somit eine Konsequenz und Forderung der Erziehungsschule.

---

[1]) Denn Diktatstoffe können nicht wohl den Anspruch erheben, regelrechte Aufsätze in dem vorhin angegebenen Sinne zu sein.

II. Die Behandlung der Fremdwörter in Aufsatzform.

1. Ein Wort über Fremdwörter im allgemeinen.

Seit dem nationalen Aufschwung Deutschlands sind deutschgesinnte Männer bestrebt, unsere Muttersprache von allem Fremdländischen zu reinigen und ihr dadurch zur vollen Schönheit zu verhelfen. Diese Bestrebungen haben zur Bildung des deutschen Sprachvereins geführt. Seine Bemühungen sind als eine nationale Arbeit aufs freudigste zu begrüßen. Seitdem die Post- und Eisenbahnbehörden angefangen haben, mit dem Wust von Fremdwörtern in ihrem Verwaltungsgebiet aufzuräumen, ist es auch in der deutschgesinnten Presse in diesem Punkte merklich besser geworden. Es giebt schon eine Reihe von Tagesblättern und Zeitschriften, die man ohne Benutzung des Lexikons lesen und verstehen kann. Wir scheinen also allmählich doch aus der Zeit herauszukommen, wo nach dem Urteil des bekannten deutschen Sprachforschers Rud. Hildebrand — in Gesellschaft und Litteratur die Fremdwörter als eine Art Maßstab der Bildung angesehen wurden; obwohl auch heute noch ein falscher Gebrauch derselben oft mehr lächerlich macht, als der falsche Gebrauch eines deutschen Wortes.

Offenbar ist früher der Bildungswert der Fremdwörter weit überschätzt worden. Dagegen fängt man in unserer Zeit an, allzu gering von vielen unserer „Sprachfremdlinge" zu denken. Hildebrand hebt in einer Abhandlung über die Fremdwörter ausdrücklich hervor, daß viele fremden Wörter ein wichtiger Bestandteil unserer Bildung geworden seien, weil mit ihnen ein reicher Inhalt von fremdem Geist und Leben in unser Land gekommen sei. (Vgl. Hildebrand, vom deutschen Sprachunterricht. 2. Aufl. Anhang.) Eine ganze Anzahl dieser eingewanderten Fremdlinge sind „vielfach die Träger der Kultur" und haben darum Gast- und Bürgerrecht in unserer Mitte erworben. Es wäre geradezu undeutsch gegen sie eine Hetzjagd zu eröffnen, und z. B. alle romanisch klingenden Wörter mit Stumpf und Stiel auszurotten. — Etwas anderes aber muß geschehen, wenn sie nicht wie herrenloses Gut verwildern oder wie heimatloses Gesindel nur Schaden anrichten sollen.

Die unentbehrlichen unter ihnen müssen der Pflegelosigkeit entzogen und wie Freunde und Mitbürger behandelt werden, sie müssen wie die deutschen Wörter in unterrichtliche Behandlung genommen werden. Damit hören sie auf, schädlich — wie Unkraut — zu wirken. Dann erst werden sie nützlich und wertvoll für unsere Bildung.

Der Behandlung der Fremdwörter bringen unsere Schüler großes Interesse entgegen. Sie haben ihre Lust und Freude an den buntfarbigen Gewändern dieser Ausländer, die den jugendlichen Geist beleben und anregen. Er thut mit ihnen einen Blick über die Grenzen seines engen Vaterlandes.

Auch haben wir hier Gelegenheit, den auf der Grenze zwischen Schule und Leben stehenden 14jährigen Schüler mit vielen notwendigen und wissenswerten

Dingen des täglichen Lebens, die ein fremdes Wortgewand tragen, bekannt zu machen. Wir sind überzeugt, daß wir den Wort- und Sprachschatz unserer Volks- und Mittelschüler in ebendemselben Maße vermehren, als wir sie in den Inhalt der gebräuchlichsten und notwendigsten Fremdwörter einführen.

Kurz: Man rufe nur die Schar der bisher pflegelosen Wildlinge zusammen, nehme sie in Zucht und ordne sie dem Geistesschatz des Schülers als einen wertvollen Bestandteil ein. „Die leblosen Triebe werden dann Leben bekommen und kein Totes, lebloses mehr sein im Geiste des Kindes."

In höheren Schulen sollte man — wie Hildebrand sagt — jeden Fremdling an seinen Ort stellen, d. h. seine Herkunft genau klarstellen, und dadurch jede nachteilige Wirkung unmöglich machen.

Wie die Pflege und Erziehung der Fremdlinge in den Volks- und Mittelschulen zu geschehen hat, dazu möchten die nachfolgenden Präparationen einige Proben geben.

2. Was nun den Inhalt dieser Präparationen anbetrifft, so sind die Stoffe nicht nur dem augenblicklichen gesellschaftlichen Lebens- und Erfahrungskreise sondern auch der allernächsten Zukunft des auf der Grenze zwischen Schule und Leben stehenden Schülers entnommen. Sie enthalten eine zweckmäßige Mischung von Neuem und Altem. Und so soll es sein: Das „Neue" hebt den Schüler über ihn selbst hinaus. Herbart sagt einmal: „Das Kind fühlt sich ungern klein. Der Knabe möchte gern ein Mann sein, und der Blick des wohlangelegten Knaben ist über ihn gerichtet." — Außer den „Fremdwörtern" sind mit Absicht auch die sog. „Lehnwörter" häufig herangezogen, und ihre Schreibung ist wie die der ersteren geübt worden.

3. Was sodann die Form der Diktate angeht, so ist versucht worden, die „Aufsatzform" zur Darstellung zu bringen. Jedes Diktat stellt ein, wenn auch noch so kleines Gedanken- oder Sprachganzes dar. Die Überschrift bezeichnet das Thema und giebt den im Mittelpunkte stehenden Gedanken an. Sie wird als Zielangabe vorausgeschickt. Der Umfang der einzelnen Diktate ist jedesmal für eine Rechtschreibestunde bemessen.

Auch ist darauf Rücksicht genommen worden, die wichtigsten Stücke der Rechtschreibung (die Klein- und Großschreibung, das und daß, wörtliche und nichtwörtliche Rede, die Interpunktion, die Briefform) gleichzeitig mit der Übung der Fremdwörter zu wiederholen. Es sollen somit die nachfolgenden Diktate eine Art Probe-Diktate für die Schüler der Oberstufe sein.

Der hier dargebotene Stoff ist für die zwei letzten Schuljahre bestimmt; doch so, daß die eine Hälfte in diesem, die andere im nächsten Winterhalbjahr behandelt wird. Die einzelnen Lektionen können ohne Mühe gekürzt und je nach Bedürfnis zu einer größeren Einheit zusammengefaßt werden.

4. Über die methodische Darbietung der einzelnen Lektionen sei folgendes bemerkt: Lektion 1.

a. Zielangabe: Wir wollen heute ein Diktat über die verschiedenen Schularten und ihre Lehrer anfertigen.

b. Nennt die verschiedenen Schularten unserer Stadt! Die Namen Elementar- und Realschule, Gymnasium und Realgymnasium, — Universität werden vom Lehrer sofort an die Wandtafel geschrieben. — Mit Hilfe weniger Fragen erhalten wir auch die Bezeichnungen für die verschiedenen Lehrer: Doktor (Dr.), Professor, Rektor, Direktor; — ebenso die Ausdrücke: Titel, Kollegium, Konferenz.

c. Nunmehr werden die an der Wandtafel stehenden Fremdwörter einigemale von den Schülern gelesen und hierauf die Bedeutung jedes einzelnen Wortes besprochen, und die Erklärung desselben in Sätzen angewandt.

d. Sind so die Schüler mit dem Inhalte dieser fremden Wörter vollständig vertraut, so wird die Form oder Schreibweise des Fremdlings noch ganz besonders und ausschließlich ins Auge gefaßt. Jedes Wort wird langsam und deutlich buchstabiert; dann wird bei jedem noch auf die schwierigste Stelle (die Klippe) aufmerksam gemacht, und diese Stelle am Worte unterstrichen, z. B. Gymnasium, Rektor. — Ist das geschehen, so wird den Schülern noch ein Augenblick Zeit gelassen, sich alle Wörter nochmals ruhig anzusehen. Ist das geschehen, so werden dieselben von der Wandtafel abgewischt, und

e. Der Lehrer diktiert. Hierbei ist das Fragen nach der Schreibung irgend eines Wortes ein für allemal nicht gestattet.

Bemerkung: 1. Es wird natürlich oft nötig oder gut sein, außer den Fremdwörtern auch andere im Diktate vorkommende schwierige Wörter vorher buchstabieren oder einmal vom Schüler an die Wandtafel schreiben zu lassen.

2. Wir stellen den nachfolgenden Diktaten (b) immer erst die darin vorkommenden Fremdwörter mit einer kurzen Erklärung derselben voraus. (a.)

I. Schule und Schulleben.

1. Die verschiedenen Schularten und ihre Lehrer.

a. Elementarschule = Sch. für die Anfangsgründe (der Wissenschaften). Real- und Ober-Realschule = Höhere Schulen, in denen vorherrschend die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften gelehrt werden. Gymnasium = Gelehrtenschule, in der vorherrschend die alten Sprachen gelehrt werden. Privatschule = die einzelne Personen angeht. Universität = Hochschule für alle Wissenschaften. Titel = Ehren- oder Amtsbenennung. Rektor = Schulleiter, Direktor = Leiter einer höheren Schule, Anstalts- oder Fabrikvorsteher. Doktor = Titel der Lehrer an höheren Schulen, der Ärzte. Professor = Titel der Lehrer an Hochschulen und höheren Schulen. Kollegium = Gesamtheit gleichartiger Amtsgenossen. Konferenz = Beratung.

b. Seit dem sechsten Lebensjahre gehe ich zur Schule. Die Schulpflicht dauert bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre. Die Volksschulen werden auch Elementarschulen genannt, weil in ihnen die Anfangsgründe aller Wissenschaften gelehrt werden. Außer diesen giebt es auch Mittel- und höhere Schulen. Die letzteren haben je nach ihrem besonderen Zweck auch noch einen besonderen Namen. Es giebt in unserer Stadt eine Real- und eine Ober-Realschule, ein Realgymnasium, ein Gymnasium und mehrere Privat-Töchterschulen. Jede Provinz hat eine Hochschule oder Universität. Viele Lehrer an höheren Schulen haben den Titel Doktor (Dr.), Professor. Die Leiter großer Schulkörper heißen Rektoren oder Direktoren. Alle Lehrer einer Schule bilden das Kollegium. Dieses kommt häufig in Konferenzen zur Beratung von Schulangelegenheiten zusammen.

2. Eine Umschau im Klassenzimmer.

a. Kalender = giebt das Datum, die Zeitbestimmung an. Thermometer = Wärmemesser. Temperatur = Maß der Wärme. Zirkel; Katheder = Lehrerpult. Lineal; Rechenmaschine; Lektionsplan = Stundenplan; Lektion = Lehrstunde, Lehrstück. Porträt = Bildnis einer Person. Tornister = Ranzen, Vorrats- oder Schulsack. Rouleaux = Rollvorhänge.

b. Unsere Volksschulen zählen meist sechs bis acht Klassen. Die Klassenzimmer der neueren Schulgebäude sind groß und freundlich. Die Wände sind mit Bildern und den Bildnissen oder Porträts unserer Herrscher geschmückt. An der Vorderwand hängen der Kalender und das Thermometer. Ersterer zeigt das Datum, letzteres die Wärmegrade oder die Temperatur der Zimmerluft an. Die Rouleaux oder Rollvorhänge schützen vor den blendenden Sonnenstrahlen. Zirkel und Lineal hängen neben der Wandtafel. Auf dem Lektionsplan steht die Zahl und Aufeinanderfolge der Lektionen für die ganze Woche verzeichnet.

In den Unterklassen befindet sich eine Rechenmaschine. Die Tornister und Schultaschen stehen entweder in Reihen geordnet auf dem Fußboden oder hängen an den Kleiderrecken. Vor den Schülerpulten steht auf einer Erhöhung das Lehrerpult oder Katheder.

3. Einiges aus dem Schulleben.

a. Dispens = Befreiungv on einer Verpflichtung. Spaziergang. Ferien = Feiertage. Weihnachts-, Oster- und Pfingstferien. Inspektor = Aufseher, Verwalter. Schulinspektor. Prämie = Belohnung, Auszeichnung. Adieu = Mit Gott! Abschiedsgruß.

b. Der Unterricht beginnt in den Volksschulen morgens um acht Uhr. Die höheren Schulen fangen schon um sieben Uhr morgens an. Wenn ein Schüler erkrankt, so wird er für die Dauer der Krankheit vom Schulunterrichte dispensiert. Häufige Dispensationen bringen den Schüler im Lernen zurück.

An einzelnen schönen Tagen wird der Unterricht durch einen gemeinsamen Spaziergang unterbrochen. Auf diesen Spaziergängen lernen die Schüler die Naturschönheiten ihrer engeren Heimat kennen. Auch die Ferien sind eine angenehme Unterbrechung der Schularbeit. Die Herbst-, Weihnachts-, Oster- und Pfingstferien sind von verschiedener Dauer. Den Schluß der Schulzeit bildet die Entlassungs-Prüfung. Hierbei ist der Herr Schulinspektor zugegen. Schüler, welche sich durch Bravheit und Fleiß auszeichnen, erhalten eine Prämie. Adieu Schule und Schulzeit!

4. Die häufigsten Fremdwörter aus den verschiedenen Unterrichtsfächern.

a. Religion = Gemeinschaft mit Gott. Bibel = heiliges Buch, Buch der Bücher. Katechismus = Lehrbuch für den Religionsunterricht, Glaubenslehre. Choral = Kirchenlied, Kirchengesang. Alphabet = Name für das Abc. Deklamieren = vortragen. Diktieren = nachschreiben. Diktat = Nachschrift. Interpunktion = Zeichensetzung. Korrigieren = verbessern. Censur = Beurteilung.

b. Der Unterricht beginnt und schließt mit dem Gesang eines Chorals und mit einem Gebet. Bibel und Katechismus stehen im Mittelpunkte des Religionsunterrichtes. Das Lesen erlernt man aus der Fibel. Die Reihenfolge der Buchstaben wird das Alphabet genannt. In den Unterrichtsstunden im Deutschen wird gelesen, deklamiert, diktiert. Das Diktat wird geradeso wie der Aufsatz vom Lehrer korrigiert. Die Rechtschreibung wird Orthographie, und die Erdbeschreibung Geographie genannt. Jeder fleißige Schüler ist bemüht, in allen Fächern eine gute Censur zu erlangen und seine Eltern mit einem guten Schulzeugnis zu erfreuen.

II. Die einzelnen Unterrichtsfächer.

1. Der Religionsunterricht.

a. Religion = Gottesverehrung. Psalm = religiöses Lied. Bibel. Katechismus = Glaubenslehre. Artikel = Glied, Teil. Jesus = Seligmacher. Christus = Gesalbter. Heiland. Testament = Bund. Sakrament = Gnadenmittel in Form von heil. Handlung. Evangelium = frohe Botschaft. Engel = Bote. Centrum = Mittelpunkt.

b. Jesus Christus ist Kern und Stern des christlichen Religionsunterrichtes. Er ist das Centrum der ganzen heiligen Schrift. Von ihm weissagen fast alle Bücher des Alten Testaments, besonders aber die prophetischen und die Psalmen. In der Weihenacht feiert die ganze Christenheit die Menschwerdung des Heilandes. Bei seiner Geburt sang ein Engelchor: „Ehre sei Gott in der Höhe, und Friede auf Erden, und an den Menschen ein Wohlgefallen!" Als Mann verkündigte er drei Jahre lang das Evangelium von der Liebe Gottes und der Erlösung der Menschen. Vor seinem Abschiede von seinen Jüngern setzte er die beiden Sakramente der evangelischen

Kirche ein: Das heil. Abendmahl und die heil. Taufe. Unser Katechismus handelt im zweiten Artikel von Jesus Christus und unserer Erlösung.

2. Der Deutschunterricht.

a. Orthographie = Rechtschreibung. Grammatik = Sprachlehre. Diktat = Nachschrift. Interpunktion = Zeichensetzung. Direkte und indirekte Rede = wörtliche und nichtwörtliche R. Deklination = Biegung, Abwandlung. Thema = zu behandelnder Gegenstand. Deklamieren = vortragen. Adresse = Aufschrift.

b. Lieber Karl!

Wir befinden uns mitten im Examen. Am längsten wurden wir heute morgen im Deutschen geprüft. Hierin wurde kein Fach überschlagen. Auf das Lesen des Stückes „das Weltgebäude" von Hebel folgte die Prüfung in Grammatik. Ich mußte unter anderem mich genau über die Deklination der persönlichen Fürwörter aussprechen. Das Diktat war nicht sehr schwierig. Wenn nur die Interpunktion richtig ist! Auch bei der direkten und indirekten Rede galt es aufpassen. Nun wurden mehrere Gedichte deklamiert. Ich hatte „die Auswanderer" von Freiligrath vorzutragen. Zum Schluß wurde ein Aufsatz angefertigt. Das Thema lautete: Ein Brief, welchen ein dankbarer Schüler am Schluß der Schulzeit schreibt. Briefbogen und Briefumschläge wurden verteilt. Ich schrieb zuerst die Adresse, und dann gings los. Auf die Censur bin ich sehr gespannt — Morgen werden wir im Rechnen geprüft. Die meisten wünschen, es wäre schon vorüber. Ein späterer Brief soll dir alles genau berichten.

Denk auch in diesen Prüfungstagen an Deinen

Dich liebenden Freund
Fritz.

3. Der Rechenunterricht.

a. Addieren = zusammenzählen. Subtrahieren = abziehen. Multiplizieren = vervielfältigen. Dividieren = teilen Dezimalen. Meter. Gramm. Kilogramm. Liter. Ar. Centner. Regeldetri = Dreisatzaufgaben. Zins. Rabatt, Skonto, Diskonto = Abzug von Hundert. Provision = Vergütung ohne Rücksicht auf Zeit. Interesse = Anteilnahme.

b. Lieber Karl!

Meinem Versprechen gemäß, und weil ich weiß, daß es Dich interessiert, will ich Dir nachstehend den Verlauf unserer Prüfung im Rechnen genau berichten. Nachdem wir ein frisches Volkslied gesungen hatten, begann das Kopfrechnen. Es galt addieren, subtrahieren, multiplizieren, dividieren mit ganzen Zahlen, Brüchen und Dezimalen.

Wir rechneten mit Mark, Meter, Kilogramm, Liter, Ar, Centner. Ganz allmählich wurden die Aufgaben schwieriger. Von den Regeldetriaufgaben ging es zu Prozent-, Zins- und Rabattberechnungen. Obwohl einige gründlich hineinfielen, so war unser Lehrer doch im ganzen mit uns gut

zufrieden. Schriftlich wurde folgendes Exempel gestellt: „79,20 M. Wechselsumme, fällig am 2. November, wird am 12. August diskontiert; Skonto $4^3/_4$ %, Provision $^1/_4$ %, und 40 Pfg. Kosten. Wie viel beträgt die Barsumme? Ich habe M. herausgerechnet. Stimmt das?

Über den weiteren Verlauf unserer Prüfung erzählt Dir morgen mündlich mehr

Dein treuer
Fritz.

4. Aus dem Geschichtsunterricht.

a. Kaiser. Anekdoten = Geschichtchen. Monarch = ein alleinherrschender Fürst. Nation = Volk. Revolution = Umwälzung aller staatlichen Ordnungen. Residenz = Wohnsitz des Staatsoberhauptes. Republik = Volksstaat. Patriot = Vaterlandsfreund. Majestät = Erhabenheit, Titel für Könige und Kaiser. Scepter = Herrscherstab. Regent = stellvertretender Herrscher. Minister = höchster Beamter eines Verwaltungszweiges. Barrikade = Straßensperrung.

b. Kaiser Wilhelm I. wird in der Geschichte mit Recht der Große genannt. Er hat in treuer Arbeit mit Bismark, Roon, Moltke und vielen Ministern Preußen und Deutschland groß und mächtig gemacht. Wer hätte in dem Revolutionsjahr 1848 zu hoffen gewagt, daß Prinz Wilhelm, der damals fliehen mußte, dereinst Deutschlands großer Kaiser werden würde! Aber schon in dieser Barrikadenzeit offenbarte der damalige königliche Prinz die Eigenschaften, die ihn zum Monarchen einer großen Nation befähigten. Unter dem Titel „Prinz-Regent von Preußen" übernahm er schon zu Lebzeiten seines erkrankten Bruders im Jahre 1858 die Regierung. Erst von 1861 an schmücken ihn das Scepter und die Königskrone. Sein Wunsch: „Möge es mir unter Gottes gnädigem Beistand gelingen, Preußen zu neuen Ehren zu führen!" ist ihm herrlich erfüllt worden. Er hat nicht nur Preußen um mehrere Provinzen vergrößert, sondern vor allem Deutschland einig und stark gemacht. Das stolze Kaiserreich Frankreich mußte freilich darüber zur Republik werden. — Se. Majestät Kaiser Wilhelm I. wird darum bis in die fernsten Zeiten die Freude aller wahren Patrioten sein und in der Geschichte verherrlicht werden, und Anekdoten uns kleine Züge aus seinem Leben erhalten.

5. Aus der Geographie.

a. Geographie = Erdbeschreibung. Globus = Nachbildung der Erdkugel. Ocean = Weltmeer. Orient = Morgenland. Occident = Abendland. Rasse = Art, Gattung. Fixsterne = feststehende Sterne. Planeten = Wandelsterne. Kometen = Haar- oder Schweifsterne. Zone = Erdgürtel. Physische = natürliche Beschaffenheit. Vulkan = feuerspeiender Berg. Produkte = Erzeugnisse. Nord- und Südpol = Drehpunkte der Erde.

b. Die allgemeine Geographie betrachtet die Erde als Himmelskörper. Sie lehrt: Die Erdkugel ist ein Planet und dreht sich wie alle Planeten um die Sonne. Letztere ist ein Fixstern. Von Zeit zu Zeit erscheinen auch

Kometen am Himmelsgewölbe. Die Kugelgestalt der Erde wird uns durch den Globus veranschaulicht. Auf ihm lernen wir den Nord- und Südpol, die verschiedenen Zonen, Oceane und die Größenverhältnisse der letzteren kennen. Am Globus werden auch am besten die Namen der fünf Erdteile: Europa, Asien, Afrika, Australien und Amerika gelernt. Die Bewohner derselben teilt man nach ihren körperlichen Merkmalen, insbesondere der Hautfarbe, Behaarung und Schädelbildung, in 7 Hauptgruppen oder Rassen ein. Es ist äußerst interessant, die Produkte eines Landes und die Beschäftigung der Bewohner aus der physischen Beschaffenheit desselben abzuleiten. Von den Vulkanen schließen die Erdkundigen auf die Beschaffenheit des Erdinneren — Europa wird im Gegensatz zum Orient der Occident genannt.

6. Aus dem naturkundlichen Unterricht.

a. Instrument = Werkzeug. Thermometer = Wärmemesser. Barometer = Luftschweremesser, Wetterglas. Atmosphäre = Dunst- oder Luftkreis. Photographie = Lichtbild. Telegraph = Fernschreiber. Telephon = Fernsprecher. Elektrizität. Kompaß = Instrument mit einer Magnetnadel zum Bestimmen der Weltgegenden. Magnet. — Kulturpflanzen sind Thee, Kaffee, Tabak. Insekten = Kerbtiere. Instinkt = Naturtrieb. Mineral. Zoologischer Garten = Tiergarten. Porzellan. Petroleum = Steinöl. Metalle. Korallen = Gehäuse kleiner Meertierchen und daraus gefertigter Schmuck.

b. Von den ausländischen Kulturpflanzen werden in unserer Schule behandelt: der Kaffeebaum, die Theestaude und die Tabakpflanze. Aus der Insektenwelt lernen wir nur diejenigen kennen, die bei uns am häufigsten vorkommen. Von den Naturerzeugnissen und Kunstprodukten werden außer vielen anderen auch einige Metalle, das Petroleum, die Korallen, das Porzellan besprochen. In der Naturlehrstunde werden die Schüler mit der Beschaffenheit und Verwendung mannigfacher Instrumente, so z. B. des Barometers, Thermometers, Kompaß bekannt gemacht. Auch die Erfindungen der Neuzeit werden bei Besprechung der Telegraphie, Elektrizität, der Photographie und des Telephon berücksichtigt.

III. Kirche und kirchliches Leben.

1. Etwas von der katholischen Kirche.

a. Christlich. Konfession = christliche Glaubensgenossenschaft. Katholische = allgemeine d. h. alle umfassende Kirche. Papst = heil. Vater. Kardinal = vornehmster katholischer Geistlicher nächst dem Papst. Erzbischof = Ober-Aufseher Pfarrer. Kaplan. Dom = Hauptkirche. Reliquien = Überbleibsel. Monstranz = Hostien- (Abendmahlsbrot-)schrein. Kruzifix = Bild des Gekreuzigten. Zeremonien = feierliche Handlungen. Prozession = feierlicher Aufzug Messe = ursprüngl. „Mette": Frühgottesdienst; katholische kirchliche Handlung.

b. Innerhalb der christlichen Kirche giebt es zwei große Konfessionen oder Glaubensgenossenschaften, nämlich die katholische und evangelische.

Das Oberhaupt der römisch-katholischen Kirche ist der Papst. Zunächst unter ihm stehen die Kardinäle. Andere hohe Würdenträger der katholischen Kirche sind die Erzbischöfe und Bischöfe. Die katholischen Prediger heißen Kapläne und Pfarrer. Die katholische Kirche hat viele herrliche Kirchenbauten, Dome oder Münster genannt. Zu den berühmtesten gehören der Kölner Dom und das Straßburger Münster. In ihnen werden allerlei Überbleibsel von sog. heiligen Sachen und Personen, Reliquien genannt, aufbewahrt und für Geld gezeigt. Die Katholiken legen großen Wert auf äußere Feierlichkeit oder Zeremonie und veranstalten häufig Prozessionen. Eine besondere Verehrung lassen sie dem Kruzifix und der Monstranz zu teil werden.

2. Einiges über die evangelische Kirche.

a. Evangelium = frohe Botschaft. Konfession (siehe voriges Diktat). Lutherische = nach Dr. M. Luther benannte, Reformierte = verbesserte Kirche. Reformation = Verbesserung; Kirchenverbesserung. Pastor = Hirte. Theologie = Gottesgelehrtheit. Kanzel = ursprünglich durch Gitter abgesonderter Raum. Altar. Konfirmation = Befestigung, Einsegnung der jungen Christen. Sakrament = religiöse Handlung. Diakon = Diener der Kirche. Sekte = abgesonderte religiöse Genossenschaft. Mission = Sendung. Missionar = Sendbote, Heidenbekehrer. Kapelle = kleines Heiligtum. Almosen = Barmherzigkeit.

b. Durch die Reformatoren Luther, Zwingli und Calvin wurde die evangelische Kirche gegründet. Innerhalb derselben giebt es eine lutherische und reformierte Konfession. Außerhalb der evangelischen Landeskirche giebt es zahllose kleinere Religions-Gemeinschaften oder Sekten. Die evangelischen Prediger heißen Pastoren oder Pfarrer. Wer ein Pfarramt bekleiden will, muß Theologie studieren. Der Prediger hat Gottes Wort zu verkündigen und die heil. Sakramente zu verwalten. Vor der Predigt, die auf der Kanzel gehalten wird, amtiert der Pfarrer am Altar. In den christlichen Kirchen findet alljährlich die Konfirmation oder Einsegnung der in dem Bekenntnis der Kirche unterrichteten Jugend statt. Bei der kirchlichen Armenpflege sind den Pastoren die Diakonen behilflich. Diese teilen in den Hütten der Bedürftigen die Almosen aus. — Alle Religionsgemeinschaften treiben Mission und haben Missionare.

IV. Aus der Heilkunde.

a. Arzt. Arznei = Heilmittel. Apotheke = Aufbewahrungsort oder Verkaufsstelle von Heilmitteln. Rezept = ärztliche Vorschrift. Operation = Heilverfahren mittelst Schneiden. Puls. Medizin = Arznei. Chirurgen = Wundärzte. Charpie = Zupfleinen. Lazarett = Kranken- oder Siechenhaus. Attest = ärztliches Zeugnis. Katarrh = Fluß, Erkältung, Schnupfen. Rheumatismus = Gliederreißen. Diarrhöe = Durchfall. Skrofulös = Drüsenkrank. Asthma = Atemsnot. Epidemie = Seuche. Influenza = Grippe. Diphtheritis = Schleimhautentzündung. Cholera = Brechruhr. Appetit = Eßlust. Patient = Leidender, Kranker.

b. Der Arzt und sein Patient.

Wer krank ist, heißt Patient. Die meisten Krankheiten melden sich durch Appetitlosigkeit und Fieber an. Es ist klug, früh genug den Arzt oder Dr. zu rate zu ziehen. Nach genauer Untersuchung schreibt er ein Rezept. Nach dieser ärztlichen Vorschrift wird in der Apotheke die Medizin bereitet. Bei Geschwüren und dergl. muß der Arzt manchmal das Messer gebrauchen und eine Operation vornehmen. Für Knochenbrüche und ähnliche Verletzungen giebt es besondere Ärzte; diese heißen Chirurgen. Bei offenen Wunden wird viel Charpie verwandt. Schwerkranke und Schwerverletzte werden in Krankenhäusern und Lazaretten verpflegt. Das Gesundheits- und Krankheitszeugnis des Arztes heißt Attest. — Die Namen der am häufigsten vorkommenden Krankheiten sind Katarrh, Rheumatismus, Diarrhöe, Skrofeln, Asthma. Zu den ansteckenden Krankheiten oder Epidemien gehören: Influenza, Diphtheritis, Cholera.

Gesundheit ist der größte Reichtum. Danket Gott dafür!

V. Musik und Kunst.

a. Musik, musiziert. Chor = Sängerchor. Choral = Kirchengesang. Musikdirektor = Dirigent = Leiter von Sängern und Musikern. Klavier. Violine. Harmonium. Orgel. Konzert = Aufführung von Musikstücken. Theater = Schauspielhaus. Publikum = Gesamtheit der Zuhörer. Melodie = Singweise.

b. Von allen Künsten hat die Musik die allgemeinste Verbreitung gefunden. Fast in jedem Hause wird musiziert. Die natürlichste Kunst ist der Gesang. Eine größere Anzahl von Sängern bilden einen Gesangchor. Dieser wird von einem Musikverständigen oder gar einem Musikdirektor dirigiert. Die Chorgesänge werden entweder mit der Violine, dem Klavier oder einem Harmonium eingeübt. Die Melodie eines Liedes muß auch beim Chorgesang besonders hervortreten. Der Dirigent giebt mit dem Taktstock das Zeichen zum Anfang und bestimmt das Zeitmaß. Manche Gesangvereine treten von Zeit zu Zeit in Konzerten öffentlich auf. Ihre Zuhörer bilden das Publikum. — Im Theater sind mancherlei Künste vereinigt, besonders aber die Musik und die Dichtkunst.

VI. Aus dem Geschäftsleben.

1. Einiges vom Bankgeschäft.

a. Bank ursprünglich = Der lange Tisch eines Wechslers und das darauf befindliche Geld; eine öffentliche Kasse, Geldgeschäft. Bankier (Banquier) = Inhaber eines Bankgeschäfts. Bankdirektor = Bankleiter. Personal = Gesamtheit der in einem Geschäfte angestellten Personen. Prokurist = Geschäftsführer. Kassierer = Kassenverwalter, „Kassenwart," Kommis = Beamter in einem Geschäft. Bureau = Schreib- oder Arbeitszimmer. Kapital = Geldsumme. Zinsen. Rabatt. Skonto. Diskont (siehe S. 418) Palast = fürstliches Wohngebäude. Portier = Thürhüter, Pförtner.

b. Die Banken sind die vornehmsten Geschäftshäuser, so z. B. die Reichsbank, die Bergisch-Märkische Bank. Der Inhaber einer Bank heißt Bankier. Der Erste unter den Angestellten ist der Bankdirektor. Er hat die Leitung des gesamten Geschäftspersonals. Zu ihnen gehören die Prokuristen, Kassierer und zahlreiche Kommis. Alle arbeiten in besonderen Kontors oder Bureaus. In einem Bankgeschäft gehen tagaus tagein Kapitalien, Wechsel u. dergl. ein und aus. Hier berechnet man alles nach Prozenten, z. B. Zinsen, Rabatt, Skonto, Diskonto. Die Geschäftshäuser der Banken gleichen meistens den Palästen. Ihre Räume sind aufs schönste ausgestattet und elektrisch erleuchtet. Am Eingang werden die Eintretenden von einem Portier empfangen.

2. Handel und Industrie.

a. Industrie = Gewerbfleiß. Spedieren = befördern. Export = Ausfuhrhandel. Konsul = Titel von Beamten, die zum Schutz des Handels in fremden Ländern angestellt sind. Telegraph. Telephon. Depeschen. (Siehe S. 420) Maschine = Triebwerk, künstlich verfertigtes Werkzeug, mechanisch = maschinenmäßig.

b. Die größten Reichtümer sind durch den Handel und die Industrie erworben worden.[1]) Beide fördern oder hemmen einander. Wenn der Handel stockt, dann ist auch für die Industrie eine stille Zeit und umgekehrt. Beim Handel sind die Verkehrsmittel von der größten Bedeutung. Die wichtigsten Verkehrsmittel für den Export oder Ausfuhrhandel sind die Handelsschiffe und Eisenbahnen. Erstere befördern die Erzeugnisse der Industrie in großen Ballen und Kisten über das Meer, nach England, Amerika, Afrika u. s. w. Außerdem gehen täglich lange Eisenbahnzüge mit großen Warenladungen in die Nachbarstaaten Österreich, Rußland, Italien, Frankreich ab. Die Beamten, welche zum Schutz des Handels ihres Heimatlandes in fremden Ländern angestellt sind, heißen Konsuln. Auch der Telegraph und das Telephon sind für die Belebung des Handels und des Verkehrs von großer Wichtigkeit; daher die zahllosen Telegraphen- und Telephondrähte. Wieviel Depeschen mögen wohl tagsüber durch Deutschland blitzen?

Bei der Industrie spielt das Maschinenwesen die größte Rolle. Was versteht man unter einer mechanischen Weberei?

3. Die Großindustrie und der Kleinhandel.

a. Fabrik = Werkstatt, wo Waren von mehreren Arbeitern in Menge verfertigt werden. Fabrikarbeiter. Fabrikant = Besitzer einer Fabrik. Prinzipal = Lehrherr. Geschäftsinhaber. Fabrikdirektor. Manufaktur = Fabrik von Geweben. En gros und en detail = im Groß- und Kleinhandel. Firma = Name eines Geschäfts. Konkurrenz = Wettbewerb. Kolonial = (die Kolonien betreffend)

[1]) So verdankt z. B. England seine Machtstellung unter den europäischen Völkern seinem Seehandel und seiner großartigen Gewerbthätigkeit.

und Materialwaren. Luxus = Prunksucht, Verschwendung. Juwelen = Edelstein. Kleinod. Reklame = Empfehlung durch Anzeigen. Quittung = Bescheinigung, daß die Schuld bezahlt sei.

b. Die Besitzer von Fabriken werden Fabrikanten, die Lehrherrn und Geschäftsinhaber Prinzipale genannt. Große Fabriken stehen unter der Leitung von Fabrikdirektoren. Ihnen sind alle Beamten und Fabrikarbeiter unterstellt. Die mechanischen Webereien liefern ihre Fabrikate an die großen Manufaktur-Geschäfte ab. Diese verkaufen en gros und en detail. — Die Geschäftshäuser für den Kleinhandel sind zahllos. Jedes hat seine Firma möglichst auffallend angebracht. Gleichartige Geschäfte machen einander Konkurrenz. Nennt große Manufaktur-, Kolonial- und Materialwarengeschäfte in unserer Stadt! Wo kauft man Juwelen? wo Luxusgegenstände? Viele Geschäftsleute preisen ihre Waren öffentlich an; sie machen Reklame. Wer gekaufte Waren bar bezahlt, erhält eine quittierte Rechnung. Eine Quittung muß man sorgfältig aufbewahren.

4. Etwas vom Geschäftsruin.

a. Ruin = Untergang, Verfall. (Ruine = verfallenes Bauwerk.) Reell = zuverlässig, redlich. Bankerott = Zahlungsunfähig. Konkurs = Zahlungsunfähigkeit. Auktion = öffentliche Versteigerung. Kredit = Vertrauen genießen, Zahlungsfähigkeit.

b. Unter den Geschäften giebt es reelle und unreelle. Nur in reellen Geschäftshäusern kauft man gut und preiswürdig; in unreellen wird man betrogen. Mancher Kaufmann wird durch die Konkurrenz ruiniert. Der zahlungsunfähige Geschäftsmann gerät in Konkurs, und wird ihm nicht geholfen, so geht er bankerott. Dem bankerotten Geschäftsmann wird in öffentlicher Auktion alles versteigert. Wer rettete das große Handelshaus Gruit van Steen vor dem Untergange? Im Geschäftsleben kommt besonders viel auf den Kredit an. Auch hier bleibt das Sprichwort wahr: „Ehrlich währt am längsten."

VII. Etwas von der Rechtspflege.

a. Der Staatsanwalt führt die Anklage im Namen des Gesetzes, Staates. Anwalt = Rechtsbeistand, Verteidiger des Angeklagten. Präsident = Vorsitzender. Richterkollegium. Notar = vereidigter Beamter zur Beglaubigung von Rechtsverhandlungen. Termin = festgesetzter Zeitpunkt. Polizei = Sicherheitsbehörde, Polizei-Inspektor. Protokoll = Niederschrift zum Zweck einer gerichtlichen Verhandlung. Prozeß = Rechtshandel, Rechtsstreit. Akten = Schriftstücke. Arrest = Haft. Polizei = Kommissar.

b. „Gerechtigkeit erhöhet ein Volk," sagt Salomo. Die Pflege des Rechts und der Sicherheit liegt dem Gerichte ob. Die Polizei ist das Auge des Gesetzes. Sie spürt die Diebe, Rebellen, Vagabunden, überhaupt alle gefährlichen Menschen auf. Die Verhafteten werden in Arrest abgeführt.

Vor der Verurteilung wird den Angeklagten der Prozeß gemacht, d. h. der Rechtshandel gegen sie eröffnet. Meineid, Landesverrat, Majestätsbeleidigung sind schwere Verbrechen. Der Präsident des Gerichtshofes leitet die Gerichtsverhandlung. Der Staatsanwalt führt die Anklage im Namen des Gesetzes. Die Verteidigung des Angeklagten führt der Rechtsanwalt. Die ganze Verhandlung wird in den Akten schriftlich niedergelegt. Am Schluß macht der Gerichtspräsident das Urteil des Gerichtshofes bekannt. Oft müssen mehrere Termine in einer Rechtssache angesetzt werden. Erbschaftsangelegenheiten werden vom Notar geordnet.

VIII. Soldaten und Soldatenleben.[1])

1. Die Dienstzeit.

a. Soldat = Soldempfänger, Vaterlandsverteidiger. Rekrut = neueingetretener Soldat. Unteroffizier = steht unter dem Offizier; dies Wort kommt her von Pflicht. Disciplin = Zucht, Manneszucht. Appell = Sammelruf. Kompagnie = Abteilung Soldaten. Lieutenant = „Stellvertreter" (des höheren Befehlshabers). Exerzieren = üben. Kaserne = Gebäude, in dem viele Soldaten zusammen wohnen. Uniform = Dienstkleidung, gleichmäßige Kleidung.

b. Lieber Vater!

Solange ich Rekrut war, habt Ihr nur selten einen Brief von mir erhalten. Wie freue ich mich, daß die Rekrutenzeit vorüber ist! Jetzt erst fängt man allmählich an, sich darüber zu freuen, daß man des Königs Rock trägt. Nun fängt das Soldatenleben an interessant zu werden. Zweierlei habe ich bis jetzt gelernt: Erstens, daß ich in der Schule etwas Ordentliches gelernt habe. Wie kommt mir das alles hier zustatten! So oft ich z. B. einen Brief schreibe, denke ich mit Dank an meine Schulzeit und Lehrer zurück. Ich habe es täglich vor Augen, wie armselig es ist, wenn man als Soldat seine Briefe dem Gefreiten diktieren muß. Und das andere, was ich hier gelernt habe, ist, daß das Soldatenleben die jungen Leute putzt und striegelt. Schon manche von meinen Kameraden haben in der kurzen Zeit Ordnung und Gehorchen gelernt. Unser Unteroffizier bezeichnet das gewöhnlich mit den Worten, „preußische Disciplin."

Ich glaube allerdings auch, daß die Disciplin im Heer nirgends strammer und strenger ist als bei uns in Preußen. Erst gestern noch wurde einer aus unserer Kompagnie gleich vom Appell in Arrest abgeführt, oder wie wir zu sagen pflegen „ins Loch gesteckt." Er hatte im Gliede gesprochen.

Morgen geht's zum Exerzierplatz. Dieser ist fast eine Stunde von hier entfernt. Um 5 Uhr heißt's: „Angetreten!" Dann müssen Uniform und Gewehr in Ordnung sein. Denn unser Unteroffizier, Feldwebel,

[1]) Nur für Knabenschulen geeignet.

Lieutenant und Hauptmann haben gute Augen. Bis 10 Uhr wird exerziert. Um 11 Uhr sind wir dann — wenn alles gut geht — wieder in der Kaserne.

Nun muß ich schließen. Grüßt mir die lieben Geschwister und Verwandten und gedenket Ihr in treuer Liebe Eures dankbaren Sohnes

Hans.

2. Unser Militär.

a. Militär = Kriegswesen, Soldatenstand. Garde = Kerntruppe. General = Offizier der obersten Stufe. Offizier = höherer Soldat, Führer größerer Soldatenabteilungen. Infanterie = Fußsoldaten. Grenadier = urspr. Werfer von Handgranaten. Artillerie = Geschützsoldaten. Kavallerie = Reiterei. Kürassier = Soldat, der Lederpanzer, Brustharnisch trägt. Regiment = bestimmte größere Abteilung Soldaten. Armee = Heer. Kommando = Befehl. Manöver = große militärische Übung.

b. Unser König und Kaiser ist oberster Kriegsherr. Ihm steht der Generalstab, der sich aus den tüchtigsten Offizieren zusammensetzt, zur Seite. Der höchste militärische Titel heißt General-Feldmarschall. Die Kommandos über große Truppenteile liegen in den Händen der Generale. So kommandierte z. B. General Vogel von Falckenstein im Jahre 1866 die Main-Armee. Die Armeen gliedern sich in Regimenter. Es giebt Garde-, Grenadier-, Infanterie-, Kavallerie-, Kürassier-, Artillerie-, Husaren-Regimenter. Außer der Landmacht hat Deutschland jetzt eine bedeutende Seemacht oder Marine. Die „auf See" dienenden Soldaten heißen Marinesoldaten. Matrosen sind Seeleute, die das Schiff bedienen. Der Kommandant eines Schiffes wird Kapitän, d. i. Hauptmann genannt. In Friedenszeiten werden die Soldaten durch großartige Kriegsspiele, Manöver genannt, auf den Krieg vorbereitet. Die gesamte Heeresstärke des deutschen Reiches beträgt im Frieden 600 000 Mann, im Kriege 2 700 000 Mann. Deutschland wendet für die Unterhaltung seiner Land- und Seemacht jährlich die Summe von 735 Millionen Mark auf. Denn „wer den Frieden will, der muß zum Kriege gerüstet sein."

Übersicht der behandelten Fremdwörter in alphabetischer Ordnung.

Addieren. Adieu. Adresse. Almosen. Altar. Alphabet. Anekdote. Anwalt. Apotheke. Appell. Appetit. Armee. Artikel. Artillerie. Arrest. Arznei. Arzt. Asthma. Atmosphäre. Attest. Auktion. — **B**ank. Bankier. Bankrott. Barrikade. Barometer. Bischof. Bureaus. — **C**ensur. Centner. Centrum. Charpie. Chirurg. Chor. Choral. Christus, christlich. — **D**atum. Deklamation. Depesche. Dezimal. Diakon (Diakonie). Diarrhöe. Direktor. Dirigent. Diktat. Direkt, indirekt. Disciplin. Diskont. Dispens. Division. Doktor

(Dr.). Dom. — Elektrizität. Elementarschule. En gros, en detail. Epidemie. Evangelium, evangelisch. Export. Exerzieren. — Fabrik. Fabrikant. Ferien. Firma. Fixsterne. — Garde. General. Geographie. Globus. Gramm. Grammatik. Grenadier. Gymnasium. — Harmonium. — Industrie. Infanterie. Inspektor. Instinkt. Interesse. Interpunktion. Instrument. Jesus. Juwelen. — Kanzel. Kapelle. Kaplan. Kapital. Kalender. Kardinal. Kassierer. Kaserne. Katheder. Katarrh. Katechismus. Katholik, katholisch. Kavallerie. Klavier. Kollegium. Kompagnie. Kompaß. Kommando. Kommis. Konet. Kolonial. Konferenz. Konfession. Konfirmation. Konkurs. Konkurrenz. Konsul. Kontor. Konzert. Koralle. Korrigieren. Kredit. Kruzifix. Kulturpflanze. Kürassier. — Lazarett. Lektion, Lieutenant. Luxus. — Magnet. Majestät. Manöver. Manufakturgeschäft. Materialwaren. Medizin. Mechanisch. Melodie. Messe. Metall. Militär. Mineral. Minister. Mission, Missionar. Monarch. Monstranz. Multiplikation, multiplizieren. Musik. — Nation. Notar. — Ocean. Occident. Offizier. Orient. Operation. Orthographie. — Palast. Papst. Pastor. Patient. Patriot. Personal. Petroleum. Photographie. Planet. Pol. Polizei. Portier. Porträt. Porzellan. Prämie. Präsident. Prinzipal. Privatschule. Produkt. Professor. Prokurist. Protokoll. Provision. Prozession. Psalm. Publikum. — Quittung. — Rabatt. Rasse. Realschule. Reell. Reformation, reformiert. Regeldetri. Regent. Regiment. Reklame. Rektor. Rekrut. Religion. Reliquie. Republik. Residenz. Revolution. Rezept. Rheumatismus. Rouleaux. Ruine. — Sakrament. Scepter. Sekte. Skonto. Spedieren. Subtraktion, subtrahieren. — Temperatur. Telegraph. Telephon. Termin. Testament. Theater. Thema. Thermometer. Theologie. Titel. Tornister. — Uniform. Universität. — Zeremonie. Zins. Zone. Zoologie, zoologisch.

Bem.: Es sind zusammen 219 Fremdwörter; darunter befinden sich allerdings eine große Anzahl sog. „Lehnwörter."

Elberfeld, im April 1896. R. Leite.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Martin Gottlieb Wilhelm Brandt.

Diesen Namen bringt das Titelblatt unserer Zeitschrift unter den Mitarbeitern vom Jahre 1862 an bis 1894. Direktor Brandt hat aber schon im ersten Jahrgang (1857) seine Mitarbeit begonnen und ist einer der treusten und geschätztesten Mitarbeiter geblieben. Gern hätten wir unsere dankbaren Leser nach seinem Heimgang im Jahre 1894 durch einen kurzen Abriß seines Lebensganges erfreut, aber es fehlte zunächst die Hilfe. Wir können jetzt unsere Schuld abtragen, denn im Verlage von C. Bertelsmann in Gütersloh ist erschienen:

M. G. W. Brandt. Erinnerungen von ihm und an ihn. Für die Freunde des Entschlafenen herausgegeben von Dr. Paul Brandt. 1895, 168 S. Nebst Bildnis. 1,80 M., geb. 2 M.

Indem wir das Erscheinen dieses Buches anzeigen, glauben wir den vielen Freunden des Entschlafenen einen Dienst zu erweisen, denn sie werden in dem Verfolg eines solchen Lebens Anregung mancher Art finden. Ein großer Teil der Aufzeichnungen rührt von Brandt selbst her, wenn auch der Herausgeber manchen nur für die Familie bestimmten Zug weggelassen hat. Anderes haben liebende Verwandte und der Herausgeber hinzugefügt. Die liebende Pietät der Kinder ist uns in der heutigen Zeit, welche so oft eine Auflösung der engsten Familienverhältnisse zeigt, besonders rührend erschienen, als ein Beweis, daß Brandt ein richtiger Familienvater war und im vollen Sinne eine Familie hatte. Riehl wird recht behalten, wenn er in seinem klassischen Buche über die Familie sagt: „Die Familie ist der Schwer- und Angelpunkt unseres social-politischen weil unseres nationalen Lebens. Der deutsche Staat änderte sich und die deutsche Gesellschaft — und die deutsche Familie blieb doch im wesentlichen, was sie war. Ja mir scheint sogar, in dem Maße, als wir beweglicher wurden in Staat und Gesellschaft, blieben wir so beharrender in der Familie. Ein Glück, daß es also geschehen ist."

Martin Brandt war der Sohn eines Handschuhmachermeisters und am 3. Okt. 1818 in Wernigerode geboren. Die Schulbildung war anfangs sehr mangelhaft, und erst nach Umwandlung der Schuleinrichtnugen und der Errichtung einer Bürgerschule wurde der Unterricht vollständiger und anregender. Im Jahre 1837 trat er in das Seminar zu Weißenfels. Hier lebte er unter dem Einfluß von Harnisch, Hentschel, Fulda, Prange und Hill „Es war ein frisches Sichregen und Schaffen, bei Lehrern wie bei Seminaristen, mehr, um die Wege zum spätern Weiterstudium zu zeigen und anzubahnen, als daß geschlossene Wissensgebiete in irgend einer Art erschöpfend hätten bearbeitet werden können." Nach dem Abgang von der Anstalt wurde Brandt zwei Jahre Seminarhilfslehrer und unterrichtete zugleich an der Taubstummenschule. Aus der Seminarzeit stammt seine Freundschaft mit Ranke, der später lange an dem Lehrerinnenseminar der Diakonissenanstalt in Kaiserswerth gewirkt und auch zu den Mitarbeitern unserer Zeitschrift gehört hat.

Im Jahre 1842 kam Brandt auf den Neuhof bei Straßburg, eine protestantische Erziehungsanstalt für arme Kinder, eingerichtet nach dem Beispiel der Zellerschen Anstalt in Beuggen. Daneben befand sich auch ein kleines Pensionat von Knaben aus wohlhabenden Ständen. Ein auf Brandt sehr einflußreicher Kreis tüchtiger und ernst gerichteter Christen that sich ihm in Straßburg auf und förderte das innere Leben nach allen Seiten. Um sich ein weiteres Studienjahr zu verschaffen, ging Brandt 1844 auf ein Jahr nach Paris, wo er in einer Erziehungsanstalt Stunden gab, daneben fleißig französische Vorlesungen besuchte und auch die Weltstadt kennen zu lernen strebte. Nach einer Reise durch Belgien, Holland, Norddeutschland ging er noch einmal auf kurze Zeit zur Aushülfe nach dem Neuhof und trat im Januar 1846 sein Amt als Direktor der höhern Töchterschule in Saarbrücken an, der er über 42 Jahre gedient hat. Aus dem Badischen kam im nächsten Jahre seine junge Hausfrau. In einer langen Reihe von Jahren wuchs das Haus zu einem stattlichen Kreise aus, der in guter Gewöhnung und gegenseitiger Liebeserweisung unter sorgfältiger Erziehung

und Heranbildung seinen festen Halt gefunden hatte. Die Arbeit an der Töchterschule, die beim Eintritt nur 41 Schülerinnen zählte, wuchs mehr und mehr, da bei der Niederlegung des Amtes 1888 sich in 7 Klassen 265 Schülerinnen befanden. Der neue Direktor stimmte ganz dem früher aufgestellten Grundsatze bei, „es solle durchaus nicht auf die Masse des Wissens hingearbeitet werden, sondern vorzugsweise auf eine höhere Bildung des Verstandes und Herzens und auf die Erweckung eines geläuterten Geschmacks für das Schöne und Edle, wodurch die sicherste Schutzwehr gegen das Gemeine und Unedle für das ganze Leben gewonnen werde," und war namentlich bestrebt, auch die religiöse Seite der Erziehung für die Lösung der Aufgabe derselben fruchtbar zu machen. Er bemühte sich auch, in den Jahresberichten, die nie ohne pädagogische Gedanken und Winke erschienen, die Verbindung von Schule und Haus zu fördern und besonders den Müttern ins Herz zu reden. Ein Schulmann lobte es an der Brandtschen Schule, daß sie sich der Einfachheit der Lehrgegenstände befleißige und sich nicht von der so leicht bestechenden großen Aufzählung der Lehrgegenstände verleiten lasse, nur auf den Schein zu arbeiten. Manches von den Mitteilungen der Jahresberichte ist auch in unser Schulblatt übergegangen, wenn auch hin und wieder etwas umgestaltet. Und die alten Leser werden sich nicht nur solcher Artikel, sondern auch der Beschreibung einer Christfeier und der vaterländischen Gedenktage mit Freuden erinnern.

Viele Zeit verwandte Brandt auch auf die Pflege einer Kleinkinderschule in St. Johann, auf die Einrichtung einer Herberge zur Heimat (1870) und des später an sie gelehnten Jünglingsvereins. Besonders interessierte er sich auch für eine Lehrerkonferenz, die 1848 in Dudweiler gegründet worden war und von dem Orte den Namen behielt, wenn sie auch eine Wanderkonferenz war. Sie beschäftigte sich mit der Besprechung eines kurzen Bibelabschnittes, mit Fragen aus der Pädagogik, der Psychologie und der Ethik. Einigen Mitgliedern dieses kleinen Vereins hat Brandt im Schulblatt ein Denkmal gesetzt, so 1871 dem Lehrer Schneider in Neunkirchen und 1884 dem hervorragenden Hauptlehrer Ludwig Kolb in Sulzbach.

Viel hielt er auf Gänge in die Natur und auf Reisen in den Ferien. Süd- und Norddeutschland, Berlin, die Nordsee, die Schweiz und auch Frankreich wurden besucht. Und überall fand er Bereicherung seiner Erfahrungen in Erziehung und Unterricht, wovon auch manche Artikel in unserm Blatte Zeugnis geben. Denn das war ja eine besondere Eigentümlichkeit Brandts, daß er alles, was er sah und hörte, sofort in Beziehung setzte zu seinem Amte und der Erziehungsarbeit. Für Beobachtungen auf dem Unterrichts- und Erziehungsgebiete hatte er hervorstechende Anlage. Eine sorgfältig gesichtete Sammlung solcher Artikel, die zum großen Teil das Schulblatt geziert haben, veröffentlichte er in den „Abendstunden", Skizzen für Führer und Freunde der Jugend. Gütersloh bei C. Bertelsmann. Ein persönlicher Freund des Verfassers hat das Buch in unserer Zeitschrift 1890 besonders empfohlen. Wie vielseitig Brandts litterarische Arbeiten waren, ersieht man aus dem seinem Lebensgange angehängten Schriftenverzeichnis.

In einem Alter von 70 Jahren schied Brandt aus der langjährigen Thätigkeit in Saarbrücken und zog in das so oft besuchte badische Land nach Lahr, wo er noch einige schöne Jahre erlebte. Seine Zeit widmete er wesentlich der Anstalt in Nonnenweier zur Heranbildung von Kinderpflegerinnen und den mit

dieser Arbeit verbundenen Reisen. Eine heftige Erkältung im Jahre 1893 brachte eine Krankheit mit sich, die am 10. Okt. 1894 seinen Heimgang herbeiführte. Sechs Monate vorher war seine Frau ihm in das bessere Land vorausgegangen. So war denn ein Leben vollendet, in dem sich norddeutsche Gedankenklarheit und süddeutsche Gemütstiefe zu seltener Harmonie vereinigte, und das, auf dem festen Grunde evangelischen Glaubens ruhend, ein Leben der Arbeit und Liebe genannt zu werden verdient.

Indem wir hier unsern kurzen Bericht schließen, hoffen wir, daß viele unserer Leser das lebhafte Verlangen fühlen werden, das schöne Bild eines solchen Lebens ganz auf sich wirken zu lassen zu eigener Freude, zur Ermahnung und Stärkung für Beruf und Leben.

Rh. A. H.

Handwerker-Schulmeister aus jüngster Zeit.

In der Gegenwart ist nicht selten das Urteil gefällt, daß Soldaten aus dem Lehrerstande sich vorzüglich zu Unteroffizieren eigneten, und gewiß haben wir dagegen nichts einzuwenden. Aber gegen die Eingliederung von pensionierten Unteroffizieren in den Lehrerstand, welche Maßregel vor nicht allzu langer Zeit als besonders empfehlenswert bezeichnet wurde, würden wir aus unzähligen Gründen energisch protestieren. Kennen wir aus der Geschichte der Pädagogik doch die Zeit, in welcher die Schule durch gediente Soldaten gar kläglich bedient wurde. Das Einzige, was diese Leute besonders für das Lehramt zu befähigen schien, war die Disciplin, die sie zu halten wußten. Zahlreicher unter den Schulhaltern aber waren in der Vergangenheit Handwerker vertreten, welche durch ihren Beruf sich nicht völlig ernähren konnten. Wohl brachten sie im allgemeinen dieselben Fehler der Soldaten mit in die Schule; aber die Aufrechterhaltung der Ordnung ging ihnen nicht selten ab. Ihre gesellschaftliche, ihre sociale Stellung war eine so erbärmliche, ja die ganze Figur des alten Handwerker-Schulmeisters eine so originelle, daß es dem Volksmunde kaum zu verargen war, sie zur Zielscheibe seines Witzes zu machen; und eines verargen wir einflußreichen Männern aus dem Volk: daß sie die Lehrer, auch als diese sich durch eifrige Arbeit fortbildeten, noch die Mängel ihrer Vorgänger fühlen ließen, und daß die materielle sowie die gesellschaftliche Stellung der Lehrer noch heute nicht ihrem Bildungsgrade entspricht. — Doch ich wollte heute Ihnen von Handwerker-Schulmeistern mitteilen, was ich von deren Wirksamkeit von glaubwürdigen Personen erfuhr.[1])

„Erhalten am 5. Okt. 1845. A." So steht auf der Innenseite des Deckels der großen Hirschberger Bibel, welche als Eigentum der Schule dem Böttchermeister A. bei seiner Einführung als Lehrer an der Schule zu O.-M. am genannten Datum übergeben wurde. Her A., den ich persönlich habe kennen gelernt als Lehrer em. in B. (hier hat er seine Böttcherei wieder aufgenommen und reinigt nebenbei auch die Dorf-Wanduhren), wußte mir aus seiner Lehrthätigkeit soviel wie nichts mitzuteilen. Er hatte die Schulstelle auch weniger aus Interesse für das Lehrfach als aus Rücksichten auf sein Handwerk übernommen. Nämlich als der Lehrerwechsel eintrat, wechselte zugleich die Gutsherr-

[1]) Die Namen der auftretenden Personen möchte ich verschweigen, weil einige der letzteren noch leben.

schaft. Der neue Gutsherr legte nämlich auf einem Nebengut eine große Meierei an, zu deren Einrichtung viele hölzerne Gerätschaften nötig waren, die der Lehrer anzufertigen hatte. Die vierteljährliche Rechnung für Böttcherarbeiten lautete auch stets über eine größere Summe, als das jährliche Lehrergehalt betrug. In dem Verhältnis teilte sich auch die Arbeit in Schule und Handwerk.

Wenn aber auch die Schularbeit als Nebenamt betrachtet zu werden schien, so hatte doch die Lehrthätigkeit von zwei Jahren genügt, um A. an der Schule zu fesseln; denn er gab sein Handwerk vorläufig auf, um seinem Vorgänger nach L. zu folgen und ihn dort abzulösen.

* * *

Mitte 1845 war der Schuhmachermeister E. in D. dringend um einen Gesellen benötigt und reiste nach S., woselbst er auf der Herberge einen langen, hageren, in seinem Fache tüchtigen Arbeiter, Namens E. in Arbeit sprach. Dieser wurde bekannt mit einem Mädchen, der Tochter des Lehrers F. (von Profession ein Schneider) in M., welche häufig in E.s Werkstatt Bestellungen ausrichtete. Als der Gutsherr von M., v. d. O., erfuhr, daß der Schuhmachergeselle ein Auge auf des Lehrers Tochter geworfen, befürwortete er dessen Werbung und versprach, ihm zur Erlangung der Lehrerstelle in O.-M. behülflich zu sein, wenn er die Hanna F. heiratete. Erfreut willigte E. ein, und v. d. O. fuhr eines Tages mit ihm zu Herrn H. auf O.-M., um dessen Meinung zu hören. Diesem war ganz mit der Anstellung des Schuhmachers gedient; ihm war die Person des Lehrers gleichgültig, wenn nur die Kinder möglichst wenig lernten. Als auch der Pastor nach vorgenommener Prüfung des E., die mit Ausnahme von Rechnen zur Befriedigung ausfiel, seine Einwilligung gab, heiratete E. seine Braut und zog nach O.-M., woselbst er im Schulhause als Lehrer eingeführt wurde. „Erhalten 2. Jan. 1847. E," steht auf dem Deckel der Hirschberger Bibel. Interessant ist das Innere des Schulhauses. Dasselbe stand östlich von der Schmiede auf der Ecke des nach M. und P. führenden Weges und diente dem Lehrer sowie dem Schmied zur Behausung. Die Eingangsthür für den ersteren, welche auch die Schüler benutzten, befand sich in der Mitte des östlichen Giebels. Man gelangte durch dieselbe in den ziemlich geräumigen Flur, von welchen geradeaus eine Thür in die Wohnstube, welche zugleich als Schlafstube dienen mußte, führte. Links trat man durch eine Thür in die dunkle Küche; von dieser ging wiederum links die erste Thür in den Kuhstall, eine zweite in die Schulstube. Diese bestand nur aus zwei rechtwinklig zusammenstoßenden Gängen, da die Wohnstube mit einer Ecke weit in dieselbe vorsprang. In den beiden Gängen standen zwei lange Tische, welche einem solchen weniger als einer Schlachtbank ähnlich sahen, zu beiden Seiten Bänke, worauf die Schüler saßen. In der Ecke, wo beide Gänge sich vereinigten, hatte der Lehrer seinen Sitz, damit er auch alle Schüler übersehen konnte. Das Licht kam von der Südseite und sollte auch durch ein kleines Fenster nach der Küche diese erhellen. In den ersten Jahren seiner Schulthätigkeit saß der ehrwürde Schulmeister auf seinem Schusterschemel, und wehe dem, der ihn in seiner Arbeit störte, der nicht still für sich seine Bibellektion, seinen Katechismus, seinen Liedervers lernte: er mußte den Spannriemen fühlen. Doch will ich den Alten keineswegs beleidigen und etwa darthun, daß er seiner Pflicht nicht genügte. Er war wirklich bei seinem spärlichen Gehalt: außer 30 Thalern bar, eine Kuhhaltung, Garten, freie Woh-

nung und knappe Feuerung — darauf angewiesen, seinen Unterhalt durch seiner Hände Arbeit mit verdienen zu helfen. Vielmehr bezeugt ein von ihm hinterlassenes Pensen- resp. Tagebuch, daß er es nach seinem Sinn ernstlich mit der Schule meinte. Eine Probe aus demselben, die ihm allerdings den Tadel einbringt, daß er nur Wert auf Religionsunterricht gelegt zu haben scheint, möge angeführt sein:

Gegenstände des Unterrichts im Monat October 1869.

Den 11. ist	die Schule angefangen
Die Woche Wahren die großen Kinder zur Hofe Kartoffeln aufnehmen.	Bibl. Gesch.: die Gesetzgebung die Zehn Gebote. Wiederholung. Bibelsprüche. und Gesang Befiehl du deine Wege
Den 18.	Wieder Holung die Bibl. Gesch. die Gesetzgebung die Zehn Gebote. und Bibl. sprich und Gesang.
Am Mont. den 25.	kamen keine Großen Kinder Hof Dienst Rüben aufgenommen. es kamen nur kleine Kinder.

Gegenstände des Unterrichts im Monat September 1870.

erste Woche.	Wiederholung Josephs Trübsal. Bibelspr.: Wie wird ein Jüngling seine Wege. Klagl. 3 Cap. Vers 26 Es ist ein köstlich Ding. Gesang Befiehl. Bibellesen.
zweite Woche	Wegen Regenwetter kamen keine Kinder. nur die letzten Tage kamen einige Kinder.
dritte Woche	kamen auch Wenige kinder. Senzftliches Wiederholung Bibl. Gesch: Gesang Befiehl Du Deine Wege und Bibelspräch.
die Vierte Woche	Wieder Holung wie die dritte Woche. 14 Tage Michael Fähring.

Mit der Rechtschreibung hat E. es so genau nicht genommen, wie aus Vorstehendem ersichtlich ist. Daß Lesen und Schreiben nicht besonders geübt worden ist, kann man daraus schließen, daß die Eltern meiner einstigen Schüler, die zum größten Teil seinen Unterricht genossen hatten, wenig Ahnung davon hatten. Und wenn man bedenkt, daß das Rechnen seine schwächste Seite war, so kann man schon annehmen, daß seine Schüler keine Größen darin geworden sind. Wie es mit den übrigen Fächern gestanden haben mag, überlasse ich dem Gedankengang geneigter Leser.

E. hatte im Kriege — ich weiß nicht in welchem — eine Kugel in einen Schenkel erhalten, welche nach seiner Aussage nicht wieder herausgezogen war; infolgedessen hatte er im Alter oft heftige Schmerzen zu erdulden; dazu war er

rheumatisch krank, so daß er häufig die Schule aussetzte. Die Schüler machten sich seine Schwäche zu nutze; wußten sie doch, daß ihre Faulheit und Ungezogenheit meistens unbestraft blieb, wenn „Großvadda" in Decken gehüllt auf seinem Schemel saß. Wurde indessen dem Alten die Sache zu arg, so ließ er den Wirtschafter des Gutes seine Armkraft an den Rangen erproben. Deuchten ihm aber selber die außerordentlichen Ferien zu lange, dann mußte wohl seine Frau unterrichten. Hatte „Hanna Mudda" das Regiment, so hieß es: „Dei Ulsch is doa!" und alle befleißigten sich der Ruhe; denn „dei Ulsch" ließ nicht mit sich spaßen und brauchte keine fremde Hilfe, um sich Respekt zu verschaffen.

Sehr bequem war dem Lehrer im alten Schulhause die Kuhfütterung gelegt. Wie schon bemerkt, lag der Kuhstall neben der Schulstube, und nicht selten hatte die Kuh mit den Hörnern die Wand durchbohrt und war dann um so besser zu hören, wenn sie durch Brummen ihren Hunger ankündigte. Wenn aber das Loch in der Wand auch zuweilen so groß wurde, daß man dem Vieh hätte Futter durch dasselbe reichen können, so war es doch zu klein dazu, um nach dem Futterraum hindurch kriechen zu können, und der Herr Lehrer mußte den Umweg durch die Küche machen, wenn er es nicht vorzog, einen Jungen zum Füttern zu schicken, der durch seine Allotria im Stall die Aufmerksamkeit der übrigen Schüler auf sich zu lenken wußte. — Am ärgerlichsten konnte E. werden, wenn ein Kind es sich einfallen ließ zu bemerken, daß er durch das stets zerbrochene Küchenfenster nach der Schnapsflasche langte, um mit einem „Hieb" den Schulstaub herunter zu spülen. — Frau E. soll die Kinder dazu angehalten haben, die Taschen voll Hühnerfutter und auch Eier zu bringen mit dem Bemerken, daß andere Lehrerfrauen noch viel mehr bekämen; sie verlange z. B. kein Brot und keine Wurst, was sie rechtmäßig zu beanspruchen hätte.

Eine große Freude erlebte der alte Schulmeister, als sein Gehalt auf 750 Mark erhöht wurde. Durch eine Verzögerung der Verfügung, jedenfalls aus dem Grunde, daß ihm als Bewerber ohne Prüfung der staatliche Besoldungszuschuß nicht bewilligt werden sollte — war die erstmalige Zulage fast auf 400 Mark angewachsen, so daß der Alte — eingedenk dessen, wie kümmerlich er sich hatte bis dahin durchs Leben helfen müssen — in Freudenthränen ausbrach und sein Glück kaum fassen konnte. Doch sollte er es nicht lange genießen. In das neue Schulhaus ist er noch eingezogen; aber ihm gefiel's darin nicht. 1878 im Frühjahr that er die Augen zu.

Beneidenswert war sein Los nicht, und trotz aller pädagogischen Sünden, die während seiner Amtsthätigkeit in seiner Schule verübt wurden, will ich der letzte sein, der einen Stein auf ihn wirft. —

Von 1878—1880 wurde die Schule zu O.-M. von einem seminarisch gebildeten Lehrer versorgt, der dieselbe auf eine erfreuliche Höhe zu bringen wußte, so daß der Kreisschulinspektor auf Grund einer Revision sie für eine der besten in seinem Aufsichtskreise erklärt haben soll.

Leider wurde als Nachfolger desselben wieder ein Handwerker, Webergeselle, angestellt, der den guten Ruf der Schule bald wieder zu verderben wußte. Einige Male hatte er vergebens eine Prüfung am Seminar abzulegen versucht; schließlich mußte er 1883, mit Schulden überhäuft, seinen Platz räumen. Sein Nachfolger wurde der Schreiber dieser Zeilen, und ich habe alle Folgen solcher Vorgängerschaft am eignen Leibe durchkosten müssen, so daß ich in keiner Hinsicht einem Kollegen die Nachfolgerschaft eines Handwerkerschulmeisters gönne. Doch

sei es mir erlassen, Erinnerungen wachzurufen aus der trübseligsten Periode meines Berufslebens, Erinnerungen, die noch heute das Blut in meinen Adern kochen machen würden.

Wenn ein Unbeteiligter diese Bruchstücke aus der Geschichte einer Schule hört, so mag er sich flüchtig darüber ergötzen. Für uns hat die Sache jedoch ernste Seiten, von denen ich nur eine berühren will. Noch heute finden wir vereinzelt Existenzen in unserm Stande aus der würdigen Zunft der Handwerker, und noch heute sind nicht alle Fesseln gesprengt, die geeignet sind, besonders den Landschullehrer in einer Paria-Stellung zu erhalten. Aber auch die städtischen Kollegen mögen durch solche Bilder aus der Vergangenheit daran erinnert sein, daß die Schatten, welche die alte Schule noch auf die Neuzeit wirft, mit die größten Hindernisse sind, welche dem Emporkommen der Lehrerschaft besonders in ihrer socialen Stellung in den Weg treten, daß wir also unser Ziel nicht erreichen werden, bevor die Zeit der Handwerker-Schulmeister mit allem, was drum und dran hängt, gänzlich überwunden ist. Mögen aber solche Erinnerungen ein Sporn sein, daß wir in unserm Streben nicht erlahmen und das Ziel der Lehrerschaft erreichen helfen: Freiheit der Schule und ihrer Lehrer. Bis dahin möge die Freude am Aufschwung unserer Volksschule in den letzten Jahrzehnten uns Stärkung und Trost gewähren. A. Sch.

XXIII. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen.

Die 23. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen wurde am 18. Juli im Bahnhofshotel zu Düsseldorf abgehalten. Es waren wohl gegen 150 Mitglieder und eine Anzahl Gäste erschienen. Den Vorsitz führte Herr Rektor Horn. Zur Verhandlung stand eine umfangreiche Arbeit des Herrn Lomberg aus Elberfeld über „die schulmäßige Behandlung der Uhlandschen Gedichte", die den Mitgliedern des Vereins bereits einige Wochen vorher in der Einladungsschrift gedruckt zugegangen war. Die Arbeit besteht aus zwei Teilen, einer Einleitung, worin der Bildungswert der Uhlandschen Dichtungen, Uhlands Stellung im Lehrplan und die Behandlung der Gedichte erörtert wird, und aus 20 ausgeführten Präparationen zu Uhlandschen Gedichten. Unter den Dichtern, die dem Bedürfnis unsrer Schulen in besonders hohem Maße gerecht werden — so führt der Verfasser aus —, steht Uhland obenan. Er ist zunächst ein Meister des volkstümlichen Liedes. Er hat es wie wenige verstanden, den Ton zu treffen, der die Stimmung des Volkes wiedergiebt, weshalb auch viele seiner Gedichte zu Volksliedern geworden sind. Es begegnet uns darin vor allen Dingen ein lebendiger Naturssinn, der die Gestalten in Feld und Wald beseelt und ihren Reiz und Segen dankbar empfindet. Daher sind sie vorzüglich geeignet, die Anlage für eine poetische Betrachtung der Natur in unsrer Jugend zur Entfaltung zu bringen. In vielen der epischen Gedichte Uhlands herrscht eine derbe Streitbarkeit und ritterliche Keckheit, die besonders dem Sinne des Knaben zusagt. Das Wünschen und Wollen, das Thun und Treiben der markigen Heldengestalten, wie Uhland sie uns malt, eines Jung Siegfried, Roland u. a., ist ihm aus der Seele geschrieben; unwiderstehlich fühlt er sich zu

Digitized by Google

ihnen hingezogen. Als dritter Grundzug macht ſich in Uhlands Dichtungen das vaterländiſche Element geltend, weshalb ſie vorzüglich geeignet ſind, deutſchen Sinn und echte Vaterlandsliebe zu erwecken. Zu dem allen kommt dann noch die einfache, volkstümliche Form, die dem Verſtändniſſe nur geringe Schwierigkeiten bietet. Um den Gedichten die volle Wirkung zu ſichern, iſt es notwendig, ſie an ſachlich verwandte Gedankenkreiſe anzulehnen. So werden die Gedichte, die ihren Stoff der vaterländiſchen Geſchichte entnehmen, dann behandelt, wenn die entſprechenden Geſchichtsperioden zur Behandlung kommen, bei andern iſt an Vorgänge in der Natur oder an das individuelle Leben des Schülers anzuknüpfen u. ſ. w.

In dem bisher Angeführten zeigte die Verſammlung ihre volle Übereinſtimmung mit dem Vortragenden. Anders geſtaltete ſich die Sache bei der Frage nach der rechten Behandlungsart der Gedichte. Darüber entſpann ſich eine ſehr lebhafte und intereſſante Diskuſſion. Herr Lomberg hat ſich in ſeinen Präparationen im weſentlichen dem Zillerſchen Verfahren angeſchloſſen. Die Behandlung beginnt mit der Angabe des Zieles, das die Erwartung des Schülers anregen und ſeine Gedanken auf einen beſtimmten Punkt richten ſoll. Es folgt im Anſchluß daran die Vorbeſprechung, deren Aufgabe es iſt, die zum Verſtändnis des Gedichtes notwendigen apperzipierenden Vorſtellungen mobil zu machen. Auf der Stufe der Darbietung tritt dann ſofort das Gedicht auf, das abſchnittweiſe geleſen und beſprochen wird. Nach der Vertiefung in den Inhalt folgt die äſthetiſche Würdigung und die Herausſchälung der etwa darin liegenden ethiſchen Gedanken. Indem Herr Lomberg ſeine Behandlungsweiſe begründet, ſucht er zugleich ein andres, namentlich von Dörpfeld empfohlenes Verfahren, das den Inhalt des Gedichtes zuerſt durch darſtellenden Unterricht erarbeiten und dann erſt das Gedicht ſelbſt auftreten läßt, als irrig darzuthun. Er iſt kein Gegner des darſtellenden Unterrichts überhaupt, ſondern nur ſeiner Anwendung auf die Behandlung von Gedichten. Um dieſe Frage, nämlich ob der darſtellende Unterricht bei der Behandlung von Gedichten anwendbar, vorzuziehen oder zu verwerfen ſei, drehte ſich die Diskuſſion. Wir ſuchen die Hauptgedanken des Für und Wider ohne Parteinahme für die eine oder andre Weiſe im folgenden wiederzugeben.

Gegen den darſtellenden Unterricht wurde zunächſt von Herrn Lomberg geltend gemacht, daß, wenn die Form des Gedichtes in den Augen des Kindes die ihr zukommende Bedeutung erhalten ſolle, aus dieſer heraus der Inhalt des Gedichts zu gewinnen ſei. Eben dadurch, daß ſich das Kind in die dichteriſche Sprache hineinarbeite und genötigt werde, ihr ſeine volle Aufmerkſamkeit zuzuwenden, lerne es ſie auch in der rechten Weiſe wertſchätzen. Er halte es für ganz zweckwidrig, Form und Inhalt voneinander zu trennen und jedem Teil geſondert darzubieten. Beide Seiten bedeuten vom Standpunkte der Kunſt eine unlösliche Gemeinſchaft, die darum auch im Unterrichte reſpektiert werden ſollte.

Darauf wurde erwidert: Die Gedichte ſind meiſt derart, daß dem Schüler eine ſofortige verſtändnismäßige Auffaſſung nicht möglich iſt. Vieles bleibt unverſtanden, oder es niſten ſich falſche Vorſtellungen ein, die dann hernach wieder beſeitigt werden müſſen. Dabei wird das Gedicht in den meiſten Fällen arg zerpflückt. Der darſtellende Unterricht beſeitigt im voraus jede Schwierigkeit, die dem Verſtändnis entgegenſteht. Er führt dem Kinde den Inhalt des Gedichtes in breiter Ausführlichkeit vor Augen, ſo daß das Gedicht nun auch beim Vor-

lesen die richtigen Vorstellungen im Kindesgeiste wachruft. Auch die Form des Gedichtes kommt bei der darstellenden Behandlung viel mehr zur Geltung; der Inhalt ist dem Kinde ja schon bekannt, und es kann seine Aufmerksamkeit umsomehr der sprachlichen Darstellung zuwenden. Eine gleichzeitige Erfassung von Inhalt und Form ist dem Kinde wegen der Enge des Bewußtseins unmöglich.

Gegen die darstellende Behandlung wurde ferner folgendes geltend gemacht: Bietet man dem Kinde zunächst nur den Inhalt des Gedichtes, so stellt man das effektvollste Stück des Unterrichts an den Anfang, der Höhepunkt des Anteils ist erreicht, noch ehe das Gedicht selbst aufgetreten ist. Man arbeitet dann nur noch mit vermindertem Interesse. Das Gedicht hinterläßt dann nicht den vollen, nachhaltigen Eindruck. Das Kind kommt zu der Meinung, das Gedicht könne auch fehlen, da ja alles schon dagewesen sei. Das Lesen erscheint ihm nur als eine Form der Einprägung. Bei einem längeren Gedichte tritt überdies der Fall ein, daß die Stunde zu Ende geht, noch ehe die Entwicklung abgeschlossen ist. Sodann ist zu bedenken, daß die Kinder die Gedichte meist schon kennen. Ein rechter Junge liest sein Lesebuch in acht Tagen durch. Bei solchen, den Kindern zum Teil bekannten Gedichten den Inhalt darstellend entwickeln wollen, läuft auf eine arge Selbsttäuschung hinaus. Die Kinder wissen gleich, was der Lehrer im Auge hat, sie reproduzieren meist nur, was ihnen schon bekannt ist.

Von den Freunden des darstellenden Unterrichts wurde darauf hingewiesen, daß bei der Behandlung nach ihrer Weise das Interesse am Gedichte viel größer sei, wie jeder aus der Erfahrung bezeugen könne. Tritt das Gedicht am Schlusse auf, so übt es erst recht eine volle und nachhaltige Wirkung aus, da es vom Kinde mit vollem Verständnis erfaßt wird und die schöne Form von der Prosadarstellung, die der Schüler selbst sich erarbeitet hat, sich scharf abhebt. Das Vorlesen des Gedichtes durch den Lehrer bildet den Höhepunkt. Allerdings sind manche Kinder mit dem Stoffe schon einigermaßen bekannt, aber doch meist lange nicht in dem Maße, daß nicht eine darstellende Behandlung noch am Platze ist. Gut bekannte Stoffe darstellend zu behandeln, ist allerdings eine Thorheit.

Dem darstellenden Unterricht wird nachgerühmt, daß er die Selbstthätigkeit der Schüler in hohem Grade in Anspruch nimmt. Es ist ein pädagogischer Gemeinplatz, daß der Schüler selbst finden soll, was er finden kann. Bei den meisten Gedichten läßt sich der Inhalt unter Anleitung des Lehrers leicht erarbeiten. Dadurch wird das Interesse bedeutend erhöht. Wird dem Schüler dagegen gleich zu Anfang der Text des Gedichtes geboten, so wird seine Selbstthätigkeit bedeutend eingeschränkt. Wenn ihm der Inhalt der Hauptsache nach bekannt ist, so erlahmt sein Interesse.

Aber, so wurde hervorgehoben, beim darstellenden Unterrichte läuft doch vieles auf ein bloßes Erraten hinaus. Die Kinder kommen auf allerlei falsche Wege, unrichtige Gedanken setzen sich fest und sind oft nicht wieder zu beseitigen. Es kann doch nur das erschlossen werden, was durch Kausalbeziehungen hinlänglich verknüpft ist. Der Unterricht ist stets in Gefahr, einen schwankenden Charakter anzunehmen, er geht leicht in ein Hin- und Herraten über, so daß von einer „Klarheitsstufe", um die es sich hier handelt, nicht mehr die Rede sein kann.

Allerdings, so wurde entgegnet, liegt die Gefahr nahe, daß die Kinder beim darstellenden Unterricht sich aufs Raten legen. Aber das ist nicht ein Fehler

der Methode, sondern des Lehrers. Alles, was nicht erschlossen werden kann, muß der Lehrer eben geben, aber in breiter Anschaulichkeit, damit der Schüler sich in die Situation hineinversetzen kann.

In gewissen Fällen darf aus ethischen Gründen der darstellende Unterricht überhaupt nicht angewendet werden. Es giebt eine Anzahl von Gedichten, in denen Züge des Gemeinen, Selbstsüchtigen, der Gottlosigkeit auftreten. Wollte man hier den Inhalt des Gedichtes entwickeln, so würde man die Kinder anleiten, solche unmoralischen Verhältnisse selbst zu erdenken. Ein derartiges Verfahren wäre gleichbedeutend mit einer Vergiftung der kindlichen Phantasie, die immer nur im Gebiete des Guten und Edlen geübt werden darf.

Vorsicht ist bei der Behandlung solcher Gedichte allerdings am Platze. Aber man bedenke, daß das Kind das Böse täglich sieht und hört. Bei der Besprechung wird das Sündhafte sofort als solches gekennzeichnet und verurteilt, wodurch die ethische Erkenntnis des Kindes bedeutend gefördert wird.

Es giebt Gedichte, die wie die vaterländischen Lieder von Arndt, Körner, Schenkendorf, Züge der Erhebung und Begeisterung enthalten. Hier würde man doch die Wirkung erheblich abschwächen, wenn man ihren Inhalt ausziehen und vorher entwickeln wollte. Diese Lieder müssen in ihrem vollen Klange auftreten, und es kann nur die unvermittelte Darbietung am Platze sein.

Nein, gerade hier ist eine darstellende Behandlung geboten. Das Gedicht wird wirkungslos bleiben, wenn der Schüler sich nicht schon vorher in die Gedanken und Gefühle hineingearbeitet und so die rechte Stimmung in sich erzeugt hat.

Die dem darstellenden Unterricht nachgerühmte Pflege der Selbstthätigkeit läßt sich in viel bestimmterer Weise erreichen, wenn man vom Gedichte ausgeht. Die Gedanken werden durch die Vorlage zusammengehalten. Die edlere, bildliche Darstellungsweise des Gedichtes regt das Nachdenken weit mehr an, als die nüchterne, prosaische Bezeichnung der Dinge. Im besondern aber besteht die Thätigkeit des Kindes darin, das durch die Schrift Dargebotene in seine Sprache, in seine Auffassungsweise umzusetzen. Damit wird es auf den Weg der Selbstforschung gewiesen, die für seine spätere Fortbildung von der größten Bedeutung ist.

Daß bei diesem Verfahren die Selbstthätigkeit des Schülers gepflegt wird, kann nicht bestritten werden, aber größer ist sie noch bei der darstellenden Unterrichtsweise, die ihn nötigt, selbst zu suchen und zu finden. Man muß die Sache nur einmal praktisch erproben und die Vorteile des darstellenden Verfahrens werden jedem in die Augen springen.

Das Vorstehende ist nur eine sehr dürftige Skizze der mehrere Stunden dauernden, mit großer Lebhaftigkeit und wohlthuender Sachlichkeit geführten Verhandlungen. Ein bestimmtes Resultat, so hob der Vorsitzende hervor, sei zu seiner „Freude" nicht erzielt worden. Die Sache sei so wichtig, daß sie wohl noch öfter zur Behandlung gestellt werden müsse. Sicherlich aber hat kein Teilnehmer die Versammlung verlassen, ohne reiche Anregung empfangen zu haben.

Zum Schluß sei noch erwähnt, daß der Arbeit des Herrn Lomberg allseitig, auch von den Gegnern seiner Behandlungsweise, reiches Lob gespendet wurde. Und mit Recht, die Präparationen sind meisterhaft ausgeführt. Die Arbeit wird auch als besondere Schrift im Verlage von Beyer und Söhne in Langensalza erscheinen und sei hiermit den Lesern des Schulblattes, die sie nicht schon besitzen,

bestens empfohlen. Zugleich machen wir noch auf ein andres kürzlich erschienenes Werkchen aufmerksam, auf die „Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise“ von Fr. Achenbach. I. Teil: Mittelstufe. (Verlag von L. Wiegand in Hilchenbach. Preis geh. 1,60 M., geb. 2 M.)[1]) Es ist dies bis jetzt das einzige Werk, das den darstellenden Unterricht in seiner Anwendung auf die Behandlung von Gedichten praktisch zeigt. Es enthält außerdem eine theoretische Abhandlung über den darstellenden Unterricht und ist darum wohl geeignet, mit diesem Unterrichtsverfahren näher bekannt zu machen.

Elberfeld. W. Fick.

Kleine Chronik.

Als Zeichen der Zeit

geben wir hier zwei bedeutsame Äußerungen über Schule, Lehrerstand und Schulaufsicht weiter, nämlich die Resolution der Dortmunder Katholikenversammlung über die Schulfrage und den Artikel „über die Volksschule und den Lehrerstand“ von dem bekannten christlich-socialen Führer Jul. Werner, womit die neue Tageszeitung Die Zeit sich in ihrer ersten Probenummer den Lehrern vorstellt. Der Leser mag vergleichen und zusehen, welches von beiden Programmen der Zeit besser an den Puls fühlt und sich auf die Zukunft der Schule versteht.

1.

In der heutigen Generalversammlung wurde beschlossen:

„Zur Durchführung der Unterrichtsfreiheit, zur Verteidigung der christlichen Wahrheit, zur Förderung echter Wissenschaft, die Gründung freier katholischer Hochschulen im deutschen Reiche und in Östreich zu empfehlen.“

Im weiteren wurde beschlossen:

1. „Die 43. Generalversammlung protestiert aufs Energischste gegen die so oft vorkommenden Schmähungen und Entstellungen katholischer Lehren und Gebräuche auf den höheren Schulen, namentlich in Gegenwart katholischer Schüler, nicht minder gegen den Gebrauch von Geschichts- und Lesebüchern ähnlichen Inhalts.

   Sie fordert die Eltern und Erzieher auf, solche Fälle ungesäumt in den öffentlichen Blättern zur Besprechung zu bringen, damit auch auf diesem Gebiete unser Recht endlich respektiert wird.
2. In Erwägung, daß die Volksschule ihre erziehliche Aufgabe nur dann zu erfüllen vermag, wenn die Religion die Grundlage und den Mittelpunkt derselben bildet; in Erwägung ferner, daß die religiöse Erziehung von Christus nicht dem Staate, sondern der Kirche übertragen ist: fordert die 43. Generalversammlung der Katholiken Deutschlands die Beseitigung aller Maßregeln, durch die man in den meisten deutschen Ländern den Einfluß der Kirche auf die Schule untergraben oder fast ganz vernichtet hat.
3. Insbesondere fordert sie die Beseitigung des preußischen Ministerialerlasses

[1]) Vgl. Achenbachs Präparation über Die Rache in der vorigen Schulblattnummer und zu Lombergs Ausführungen die Abhandlung und Präparation von O. Foltz über Ästhetische Behandlung der Gedichte in Nr. 11 des vorigen Jahrgangs. D H.

vom 18. Februar 1876 in betreff des katholischen Religionsunterrichts in den Volksschulen, welcher die Erteilung des schulplanmäßigen Religionsunterrichts für den Staat in Anspruch nimmt und welcher sowohl mit dem katholischen Dogma als mit der preußischen Verfassung im Widerspruche steht.

4. Sie verlangt ferner die allgemeine Wiedereinsetzung der katholischen Pfarrer in ihr Amt als Ortsschulinspektoren und dementsprechend die Aufhebung der Erlasse des gegenwärtigen Unterrichtsministers Dr. Bosse, in denen er für mehrklassige Schulsysteme die allmähliche Übertragung der Ortsschulinspektion an die Rektoren oder Hauptlehrer in Aussicht stellt.

5. Weil nach Ausweis der Erfahrung die bloße geistliche Ortsschulinspektion ohne die entsprechende geistliche Kreisschulinspektion unwirksam bleibt und der Kirche keinen genügenden Einfluß auf die Volksschule gewährt, so fordert die Generalversammlung die allmähliche Wiedereinführung der geistlichen Kreisschulinspektion im Nebenamte, wie sie vor dem Kulturkampfe allgemein bestanden hat. Die Thatsache, daß man in den vorwiegend protestantischen Landesteilen, z. B. Brandenburg, Pommern, Provinz Sachsen u. s. w. die Kreisschulinspektion im Nebenamte bis heute fast allgemein beibehalten hat, ist ein klarer Beweis, daß die preußische Regierung die Kreisschulinspektion im Hauptamte nicht für unbedingt notwendig hält und daß auch in dieser Beziehung die Katholiken unter sehr ungleicher Behandlung leiden.

2.

Diese neubegründete „Zeit", welche sich in den Dienst einer durchgreifenden Reformarbeit stellt, kämpft nicht nur für die wirtschaftliche Wohlfahrt, sondern auch für die sittliche und geistige Hebung des Volkslebens. Eben darum ist es uns eine ebenso notwendige als angenehme Pflicht, dem öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtswesen und dem damit vor allem betrauten Lehrerstande unsere wärmste und thätigste Teilnahme zu widmen.

Wir glauben es unseren zukünftigen Lesern schuldig zu sein, offen und frei zu sagen, auf welchen Grundlagen wir den Jugendunterricht aufgebaut sehen möchten und wie wir über die Aufgabe der Volksschule und die Stellung der Lehrer im socialen Organismus der Gesellschaft denken.

In der Hauptsache teilen wir die socialreformerisch gesinnten Kreisen wohlbekannten Ansichten des angesehenen Pädagogen, des Professors Rein in Jena. Wir glauben, daß die Schule ihre hohen Aufgaben nur erfüllen kann, dem Vaterland zu Nutz und Frommen, wenn sie sowohl Unterrichts- als Erziehungsanstalt ist. Als Unterrichtsanstalt hat sie die Fähigkeiten des Geistes auszubilden und die Kenntnisse zu vermitteln, welche zur Ausübung späterer Berufsarbeit und zur Teilnahme am Leben einer Kulturnation unerläßlich sind. Wir meinen nicht, was viele besorgte Gemüter fürchten, die Kinder lernten zu viel. Eine Verringerung der Bildungsmittel halten wir für unklug, unnütz und auch unmöglich. Wohl aber fordern wir, daß die Schule als Erziehungsanstalt sich nicht auf das bloße Mitteilen von äußeren Kenntnissen beschränkt, sondern die Kenntnisse aus dem Kopf auch in's Herz pflanzt. In einer Zeit, wo man leicht die äußere Verstandesdressur überschätzt, wird der wahre Erzieher und Volksfreund nicht energisch genug die Notwendigkeit der religiösen Gemütspflege und der sittlichen Willensstärkung betonen können. Das haben wir, die wir dem Leben nicht blind gegenüber stehen, nun zur Genüge erfahren, daß die

Aufklärungskeime nur im Boden echter Religiosität sich gedeihlich entwickeln und das Bildungsmittel im Dienst der Selbstsucht und der Gottlosigkeit nicht aufbauend, sondern zersetzend und zerstörend wirken. Diese Lektion hat uns die volksverwüstende Wirkung eines falschen Liberalismus gelehrt, welcher das schöne Wort „Religionsfreiheit" mißbrauchte, indem er darunter nicht die sittliche Freiheit in der Religion, sondern die zuchtlose Freiheit von aller Religion verstand. Die Religiosität, neben der Vaterlandsliebe, die Grundlage des Jugendunterrichtes, können wir uns nicht lebensvoll und kraftvoll denken ohne den konfessionellen Charakter, den wir als die Regel für die Volksschule erhalten wissen wollen. Nur da, wo die besonderen Umstände die Simultanschule fordern, oder wo sie bisher besteht, sei sie zugestanden. Grundsätzlich halten wir den konfessionellen Religionsunterricht als eine Programmforderung, welche sich nicht nur durch Erziehungsweisheit (Pädagogik), sondern auch durch die Rücksicht auf das christliche Elternhaus, dem doch die Schulkinder auch angehören, rechtfertigt. Ohne Konfession giebts eine Konfusion; und ohne die rechte Stellung zu Gott, wird der Mensch auch nicht die rechte, durch Nächstenliebe bestimmte Stellung zu den Mitmenschen finden.

Soweit zunächst unsere Grundanschauung über die Aufgabe der Schule als Unterrichts- und Erziehungsanstalt. Und nun ein Wort über die Stellung der Schule zu Kirche, Staat, Haus und Gemeinde.

Wir halten die rechte Schulorganisation für eine dringende und wichtige Aufgabe. Die Schule ist in der Gegenwart vornehmlich eine Anstalt des Staates; aber wir setzen dabei voraus, daß der Staat auch den an der Schule teilhabenden Lebensfaktoren wie Kirche, Elternhaus und Gemeinde gebührende Rechnung trägt. Dies geschieht durch eine passende Neuordnung der bestehenden Verbindungen. So meinen wir, daß z. B. Schule und Kirche, welche, ergänzungsbedürftig und ergänzungsfähig, aufeinander angewiesen sind, in ein besseres Verhältnis zu einander treten müssen. Von lokalen Katzbalgereien zwischen Lehrern und Pastoren, wie sie hie und da vorkommen und gewiß mehr in menschlichen Schwächen auf einer oder beiden Seiten ihren Grund haben, reden wir nicht. Aber etwas anderes ist es doch, ob nicht, wie die Dinge nun einmal liegen, die gegenwärtige Verbindung von Kirche und Schule, wie sie in der sog. geistlichen Schulinspektion zum Ausdruck kommt, das gute Verhältnis nicht vielfach unnötig erschwert. Aus vielen Gründen, die wir heute nicht einzeln entwickeln wollen, fordern wir die fachliche Schulaufsicht durch besondere Schulbeamte. Diesem Ziele werden wir nachstreben; nicht durch eine leidenschaftliche Agitation, die nur verbitternd wirkt und nur auf der Gegenseite reaktionäre Gelüste wachruft oder sie gar dem Scheine nach rechtfertigt, sondern durch planmäßige Beeinflussung der öffentlichen Meinung und der Gesetzgebung. Die berechtigte Einwirkung der Kirche, namentlich in Sachen der religiösen Erziehung, sowie auch die Rechte des Elternhauses kommen am besten auf dem Wege der Verwaltung zum Ausdruck. In einem richtig zusammengesetzten Schulvorstand, in dem der Lehrer nicht fehlen darf, wird auch Kirche, Haus und Gemeinde schon ihre gerechte und ausreichende Vertretung finden. Je mehr derartige Anschauungen sich ausbreiten, klären und befestigen, um so mehr steht zu hoffen, daß der leidenschaftliche Ton, der auf früheren Lehrerversammlungen herrschte und oft, selbst zum Leidwesen vieler anwesenden

und nicht anwesenden Lehrer, über ein besonnenes Ziel hinausschoß, sich mäßigen wird.

Was die wirtschaftlichen und socialen Forderungen des Lehrerstandes angeht, so ist die Stellung der Redakteure dieser Zeitung aus ihrer früheren Thätigkeit hinlänglich bekannt. Wir werden die Bestrebungen des Ministers Bosse, der Lehrerwelt zu einer auskömmlichen standesgemäßigen Existenz zu verhelfen, furchtlos und energisch unterstützen. Zustände wie die, daß 80 Prozent aller Lehrer ein Gehalt unter 1800 Mark beziehen, sind unerträglich. Den Lehrerstand hat man bisher einerseits mit unverbindlichen Redensarten aus politischem Wahlinteresse umschmeichelt und dann wieder in brutaler Weise geringschätzig behandelt. Konservative, Nationalliberale und Freisinn teilen sich gemeinsam in dies Vorgehen. Daher kommt es, daß viele unserer Lehrer außer ihrer Fachzeitung keine parteipolitische Zeitung, sondern meist eine angeblich oder eine wirklich unparteiische Zeitung lesen. In dieser Thatsache spricht sich die richtige Erkenntnis aus, daß die alten Parteien alle es an dem wahren und aufrichtigen Interesse für den Lehrerstand in dieser oder jener Weise haben fehlen lassen. Allein die Neigung für die unpolitischen Zeitungen hat auch ihre Gefahren, ist auf jeden Fall nur so lange berechtigt, als es an einer Partei und Zeitung gefehlt hat, welche die Socialreform unter ausdrücklicher Berücksichtigung der notleidenden und aufstrebenden Stände vertreten hat. Wir bitten die Lehrerwelt, die Bestrebungen der neuen Partei des nationalen Socialismus auf christlicher Grundlage vorurteilsfrei zu prüfen, bezw. im eigenen Interesse und dem der Gesamtheit zu fördern.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Besprechung geographischer Bücher.

I. Vorbemerkung über die Aufgabe des geographischen Unterrichts.

Die verschiedenen Hilfsmittel für geographische Belehrungen können nur dann richtig beurteilt werden, wenn man sich die Aufgabe des erdkundlichen Unterrichts klar vergegenwärtigt hat. Diese Aufgabe wird nicht bestimmt durch den in ungeahnter Weise entwickelten Weltverkehr, der die Menschen nötigt, aus ihrer Abgeschlossenheit herauszutreten, sondern einzig und allein durch die Idee vom erziehenden Unterricht; dieser verlangt von der Schulgeographie nicht bloß eine vollständig klare Anschauung (bezw. Vorstellung) des einzelnen Gegenstandes, sondern legt vor allem darauf Wert, daß der ursächliche Zusammenhang der Einzelobjekte klar aufgedeckt und die im Bewußtsein stehenden Einzeldinge zu einer festgeschlossenen Kette miteinander verbunden werden. Die geistbildenden Elemente des geographischen Unterrichts liegen nicht in dem Wissen von Gebirgs-, Länder-, Landschafts-, Fluß- und Völkernamen, sonderm in dem Aufdecken der Wechselbeziehungen zwischen der unorganischen und organischen Natur, zwischen der Erde und ihren Bewohnern. An der Lösung dieser der geographischen Wissenschaft von Ritter gestellten Aufgabe muß auch der erziehende Unterricht für Erdkunde in der den verschiedenen Schulgattungen entsprechenden Zielen mitarbeiten helfen. Lehrbücher, welche der Schulgeographie wissenschaftlich und pädagogisch einen Dienst leisten wollen, müssen überall die „gegenseitige Abhängigkeit der geographischen Faktoren klar darlegen, und den engen Zusammenhang zwischen Land und Leuten erkennen lassen. Jedes abgeschlossene Landschaftsbild muß zeigen, wie z. B. die geologische Beschaffenheit (Steinkohlen, Eisenerze, technisch verwendbare Steine und Erden) dem industriellen Leben seine Gestaltung verleihen; wie das Klima der Steppe deren Bewohner zu Nomaden macht; wie das fruchtbare Land

zu Ackerbau und zur Begründung fester Niederlassungen auffordert, und wie die Gestaltung dieser Niederlassung auf der Ebene, am Marsch- und Sumpfland, auf Gebirgen und in Thälern eine verschiedene ist; wie Klima, Bodenart und Erzeugnisse nicht bloß den Lebensunterhalt, sondern auch die Lebensweise der Bewohner bestimmend beeinflussen. Die heutige Geographie darf sich nicht mehr damit begnügen, festzustellen, wo die unorganischen Körper und lebenden Organismen auf der Erdoberfläche in die Erscheinung treten; sondern sie muß überall bestrebt sein, dieses Wo durch Warum und Wie zu begründen.

Aus diesen kurzen Andeutungen erhellt, daß der Lehrer der Geographie keine leichte Aufgabe hat. Sein Fach fordert umfassenderes Studium. Er muß ein Verständnis von Chemie und Physik, von Geologie und Mineralogie, von Botanik und Zoologie haben und nicht minder mit den Grundlinien der Völkerkunde vertraut sein. Nun fehlt es ja freilich nicht an geeigneten Hilfsmitteln auf diesen Einzelgebieten. Aber an solchen Werken, die alle in Betracht kommenden verwandten Gebiete mit einem glücklichen Griff in einem Lehrbuch der Geographie zu einem einheitlichen Ganzen verbinden, ist unsere Litteratur noch nicht reich. Erst recht gering ist die Zahl der für die Schule bearbeiteten Bücher, die es verstanden haben, diesem Grund- und Hauptgedanken der Geographie in genügender Weise Rechnung zu tragen und ihn darzulegen. Fassen wir kurz zusammen: der geographische Unterricht wird nur dann nach dem heutigen Stande der erdkundlichen Wissenschaft und im Sinne des erziehenden Unterrichts erteilt, wenn die verschiedenen geographischen Erscheinungen (astronomische, physikalische, ethnographische, politische und sociale) nicht bloß als Thatsachen hingestellt werden, sondern wenn auch die Bedingungen dieser Erscheinungen dargelegt werden. Mit anderen Worten: Wenn er dem Schüler zum klaren Bewußtsein bringt, „wie tausend Fäden ihn mit seiner engeren und weiteren Heimat und seinem Volke verknüpfen" — „wie sein ganzes Sein und Streben wurzelt in dem heiligen Boden des Vaterlandes."

Daß der geographische Unterricht diese Aufgabe nur auf der Grundlage eines anschaulich-ausführlichen Lehrverfahrens, wobei Schulwanderungen, Schulreisen, lebensfrische Schilderungen von Landschaften, geographische Charakterbilder, gute typische Landschaftsbilder (F. Hirts „Bilderschatz zur Völker- und Länderkunde"), Reliefs, gute Landkarten und Globen zu verwerten sind, lösen kann, ist von selber klar. — Bezüglich des Zahlenmaterials halten wir mit Tischendorf dafür, „daß alles leere Zahlenwerk vom Unterrichte auszuschließen ist. Genaue Angaben über die Größe der Landesteile und die Volksmenge gehören nicht in die Volksschule. — Es genügt vollständig, wenn der Schüler die Größe seines Wohnortes, die Höhe seines heimatlichen Berges, die Größe seines Vaterlandes genau kennt und imstande ist, die Größe anderer Ortschaften, Berge und Länder annähernd danach zu bestimmen" (Das deutsche Vaterland, S. 29).

II. Prüfen wir nunmehr an diesem Maßstab nachfolgende zur Recension eingegangenen geographischen Werke.

a) Bücher für die Heimatskunde und den geographischen Unterricht in der Volksschule.

1. **Steckel, E.: Allgemeine Heimatskunde mit Berücksichtigung der Kulturgeschichte u. s. w.** Bearbeitet in zwei Gängen (für Mittel- und Oberstufe). Halle a. d. S. Pr. 1,50 M.
2. **Nießen und Wessel, Heimatkundlicher Anschauungsunterricht für das 3. Schuljahr.** Mettmann. Pr. 1,20 M.

Die Heimatskunde ist für den geographischen Unterricht in Volks- und Mittelschulen von grundlegender Bedeutung. „Die Heimat ist der Mutterboden für das Seelenleben", „der Grundstock des geistigen Lebens eines Menschen; denn von der Klarheit der heimatlichen Vorstellungen ist mehr oder weniger der Erfolg alles anderen Unterrichts, in dem das Entlegene und Fremde durch das Heimatliche erklärt und beleuchtet wird, abhängig." Steckel stellt sich auf den Boden der Erziehungsschule. Ihm ist die Heimat eine Erde im kleinen, „ein geographisches Individuum, in dessen Umgang der heranreifende Schüler Sinn und Kraft für den Verkehr mit der großen Welt gewinnen soll." Verfasser verfährt dabei nach dem von uns entwickelten Grundsatz: er geht aus von der Kenntnis des Bodens, schreitet fort zur Belebung desselben mit Pflanzen, Tieren und Menschen. An der Heimat wird der enge Zusammenhang, die innige Wechselbeziehung von Land

und Volk, von Erde, Pflanzen, Tieren und Beschäftigungen der Menschen gezeigt. Immer bildet die Anschauung den Ausgangspunkt. Überall wird nach dem Erklärungsgrund des Beobachteten gefragt. Das kleine Stück heimatlicher Erde mit all den verschiedenen auf ihm beobachteten Luft- und Witterungserscheinungen werden genau besprochen. Gleichzeitig hat sich Verf. bemüht, die Beziehungen der einzelnen Menschen zur Gesellschaft aufzudecken. Nichts ist vergessen, was in den Rahmen der Gesellschaftskunde einer Volksschule hineingehört. Vergangenheit und Gegenwart sind geschichtlich verknüpft. Mit einem Wort: Steckels Heimatskunde ist eine — ich möchte sagen — überreiche Fundgrube für einen gedeihlichen und fruchtbringenden Unterricht in der Heimatskunde. Was uns an Steckels Heimatskunde auch sehr wertvoll erscheint, ist der Gedanke, daß nicht bloß der Mittel-, sondern auch der Oberstufe ein gutes Stück heimatkundlichen Unterrichtes zugewiesen werden müsse. Steckels Heimatskunde ist freilich nicht für das Katheder, sondern für den Arbeitstisch des Lehrers bestimmt. Der überreich dargebotene Stoff macht eine sorgfältige Auswahl und genaue Vorbereitung des Lehrers durchaus notwendig.

Der „Heimatkundliche Anschauungsunterricht" von Nießen und Wessel will eine genaue Abgrenzung des heimatkundlichen Stoffes für das 3. Schuljahr darbieten. Hier sind für einfache Schulverhältnisse in ausgeführten Lektionen die Schulstube, das Schul- und Elternhaus, die nächste Umgebung des Schulhauses, der Wohnort und die nächste Umgebung desselben behandelt. Besonders wertvoll ist die in diesem Büchlein enthaltene praktische Anleitung zu den ersten, grundlegenden Naturbeobachtungen und zu Spaziergängen. — Der etwas hohe Preis von 1,20 M. für 79 Druckseiten steht aber wahrscheintich einer weiten Verbreitung dieses empfehlenswerten Werkchens sehr im Wege.

3./4. **Fröhlich,** Dr. G. und **Sprockhoff,** A.: **Reatienbuch für Geographie.** Hannover, C. Meyer. Große Ausgabe 0,60 M, kleine Ausgabe 0,40 M.

Die Verfasser bieten ein Wiederholungsbuch für Schüler an, und sind der Meinung, die dargebotenen Stoffe so dargestellt zu haben, daß sie das Interesse der Schüler erwecken. Mit Berufung auf eine 30- bezw. 40jährige Erfahrung im praktischen Schuldienst glauben die Verfasser „Auswahl, Anordnung, Gliederung und Ausführung" des Dargebotenen rechtfertigen zu sollen. Prüfen wir einmal nacheinander die vorliegenden Leitfäden nach diesen vier Gesichtspunkten. Also 1. die Stoffauswahl. Sie bietet keinen Anlaß zu besonderen Anmerkungen. Wir können wenigstens nirgends weder eine besondere Beschränkung noch eine wertvolle Erweiterung des Stoffes erblicken. In diesem Punkte unterscheiden sich die Realienbücher in gar nichts von den landläufigen Leitfäden für dieses Fach. Wir finden auch in ihm viel zu viele Namen von Gebirgen, Bergen, Flüssen, und Zahlen von Höhen, Einwohnern und Ländergrößen — wie wir das an derartigen Werken bis zum Überdruß gewöhnt sind. Und nun 2. die Anordnung des Stoffes. Hier liegt allerdings Neues vor. Verfasser weisen den physischen Teil der Geographie Deutschlands der Mittel-, den politischen dagegen der Oberstufe zu. Man trennt also, was naturgemäß zusammengehört. Dieselbe Anordnung, d. h. säubertiche Trennung von physischer und politischer Geographie in zwei auseinanderliegenden Teilen kehrt bei Europa und den außereuropäischen Erdteilen wieder.

Wir können uns zwar eine nutzbringende und Interesse erweckende Betrachtung der ausschließlich physischen Verhältnisse eines Landes noch wohl denken; wissen aber im erziehenden Unterricht mit einer gesonderten Betrachtung der politischen Gestaltung nicht viel anzufangen. Eine solche Trennung läuft ganz von selbst auf ein Merken von Namen und Zahlen und auf einen mehr oder weniger trockenen Wortkram hinaus.

Am allerwenigsten ist uns eine derartige Trennung von Land und Leuten, von Ursache und Wirkung bei unserm Vaterlande verständlich. Für die Geographie Deutschlands muß nach unserer Meinung die Anordnung und Betrachtungsweise von Dr. Kutzen („Das deutsche Land". Breslau, Hirt) mustergültig bleiben. Von ihr aber ist diejenige der vorliegenden Realienbücher himmelweit verschieden.[1]) Die Verf. heben 3. die Gliederung hervor. Diese ist überall klar und fast gleichmäßig und läßt in vielen Fällen z. B. Rußland (S. 47) erkennen, daß den Verf. je und dann auch die

[1]) Sollten die Verf. im Sinne haben, daß die physische Beschaffenheit bei der Betrachtung der potitischen Verhältnisse wiederholt werden müsse, so fragen wir: Glauben die Verf. nicht auch, daß es sich, wenn die politischen Verhältnisse z. B. einer preußischen Provinz — auf die physische aufgebaut werden sollen, um ein vollständiges Neulernen seitens der Schüler handeln wird.

von uns bezeichnete Aufgabe des geographischen Unterrichts vorgeschwebt hat. Weil aber der politische Teil immer weit von dem physischen abliegt (z. B. die physische Geographie Rußlands wird S. 47, die politische dagegen S. 60 besprochen) so kann in einem sehr wesentlichen Stück die Wechselbeziehung zwischen Land und Volk nicht erkannt werden. Im Interesse eines geistbildenden Unterrichts würden wir auch z. B. an Stelle des einfachen Wortes „Klima" etwa die Frage: Welches Klima ergiebt sich aus der Lage des Landes und Gestaltung seines Bodens? für zweckdienlicher halten. — Was endlich 4. die Ausführung des dargebotenen Stoffes betrifft, so sind wir durchaus nicht überzeugt, daß „eine trockene Anreihung von abstrakten Sätzen und allgemeinen Begriffen thunlichst vermieden und dafür eine Darstellung in faßlicher und anschaulicher Weise geboten" sei. Wir finden vielmehr auch in diesem Punkt keinen Unterschied zwischen den zur Besprechung stehenden Werken und den Leitfäden anderer Pädagogen.

Man lese z. B. wie die Vers. S. 18 das Interesse des Schülers für unsern Rheinstrom zu wecken suchen! Die Darstellung erhebt sich selbst dann nicht über die Anreihung allgemeiner Sätze und Begriffe, wenn man die poetisch klingende Stelle S. 11 hinzunimmt. („Wenn wir den Rhein, Deutschlands schönsten Strom sinnend betrachten u. s. w.") „Der Rhein ist der schönste Strom wegen der Naturschönheiten, die er darbietet." Welches aber diese Naturschönheiten sind, das soll der Schüler anderswoher erfahren. Der echte, wahre und zugleich abschreckend trockene Leitfaden-Charakter wird aber erst im politischen Teil offenbar. So lesen wir S. 35: „Das Land (Bayern) besteht aus acht Regierungsbezirken, in Bayern Kreise genannt. Die Haupt- und Residenzstadt ist München a. d. Isar, inmitten der bayrischen Hochebene mit 348 000 Einwohnern, reich an Prachtgebäuden und Kunstschätzen. Andere berühmte Städte sind noch Augsburg am Lech, Nürnberg, große Fabrik- und Handelsstadt (142 000 Einwohner), welche mit seinen (statt „ihren") übertürmten Mauern und altertümlichen Giebelhäusern noch jetzt ein getreues Abbild einer alten freien Reichsstadt ist, Würzburg, Erlangen, Kissingen (bedeutender Badeort). — — Was denken sich Schüler wohl unter dem „romantischen Annathal" (S. 6), dem „vielbesungenen Rheingau", dem „romantischen Thal zwischen Mainz und Bingen" (S. 10); oder unter dem Satz: „Deutschland steht an der Spitze der europäischen Kultur" (S. 24) und „in keinem Lande der Erde ist wahre Bildung so allgemein bis in die untersten Volksschichten verbreitet wie in Deutschland." „Schöne Gebäude (in Berlin) sind das Königliche Schloß und das neue Reichstagsgebäude" (S. 28).

Was der Schüler endlich von den „sehr berühmten und hochgebildeten Griechen lernen" soll (S. 47), schenken wir ihm gern, weil es auf dieser Grundlage und in dieser Form weiter nichts als geistloses Wortemachen, Maulbrauchen und Verbalismus ist. — Warum geben die Verfasser die Ländergrößen in Quadratmeilen und Quadratkilometer an? Sollen die Schüler etwa 9800 Quadratmeilen und 540 000 Quadratkilometer lernen? Wir haben nach Quadratkilometer zu lernen. Wir schreiben auch nicht mehr „Östreich" und „östreichisch" sondern „Österreich" und österreichisch"; der höchste Punkt im Thüringerwald heißt nicht Inselt- sondern „Inselsberg". — Ein Schmuck des Werkchens sind die zahlreichen Bilder. Nur haben Illustrationen nach unserer Meinung so lange entweder gar keinen oder nur sehr geringen Wert für die Schüler, als dieselben, wie hier und in fast allen illustrierten Werken geschieht, im Text nicht ausdrücklich und ausführlich verwertet und damit direkt in den Dienst des Unterrichts gestellt werden. — Von den uns bekannten Leitfäden für den geographischen Unterricht halten wir als einen der brauchbarsten die „Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Bearbeitung" von Kahnmeyer und Schulze, der geb. für 0,60 M. auf 112 S. viel schätzenswertes Material bietet.

b) Lehrbücher für höhere Schulen.[1])

5. **Supan**, Prof. Dr. A.: **Deutsche Schulgeographie.** Gotha, Perthes. Preis geb. 1,60 M.

Vers. betrachtet es als Hauptaufgabe, möglichst plastische Bilder der Länder und ihrer Bewohner zu entwerfen und damit das Verständnis der geschichtlichen Entwicklung, soweit sie geographisch bedingt ist, und der gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen

[1]) Die selbstverständlich auch dem Volksschullehrer bei seiner Vorbereitung auf diesen Unterrichtsgegenstand ihre Dienste anbieten.

Verhältnisse der Völker anzubahnen. Die praktische Ausführung beweist, wie sehr der rühmlichst bekannte Vf. ernst mit der Lösung dieser Aufgabe gemacht hat. Überall werden die Wechselbeziehungen der geographischen Elemente in den Vordergrund gestellt. Die physische und politische Geographie werden „ineinander verarbeitet", und dabei ist ihm das Physische so sehr die Grundlage geworden, daß die politischen Elemente den bei weitem kleinsten Raum einnehmen. Auf bloße Namen und viele Zahlen legt der Verf. keinen Wert; wohl aber darauf, die Erzeugnisse eines Landes und die Beschäftigung seiner Bewohner in engste Wechselbeziehung zu bringen. Auch das geschichtliche Werden der verschiedenen Staatsformen wird auf Grund der geographischen Lage und Beschaffenheit in den Kreis der Betrachtung gezogen. Die Erläuterung und Aussprache der geographischen Namen muß als eine wertvolle Beigabe willkommen geheißen werden. Auf eine zusammenhängende Darstellung der mathematischen und physikalischen Geographie für die höheren Klassen hat der Verfasser verzichtet, weil er nicht zu entscheiden wagte, was in den schulmäßigen Rahmen dieser Lehrfächer hineinpaßte. Dafür finden wir am Schluß des Buches zwei vortreffliche Abschnitte, von denen der eine die deutschen Schutzgebiete, der andere die Verkehrs-Geographie behandelt. Die fortwährende Bezugnahme auf einen ganz bestimmten Schulatlas ist jedenfalls der Benutzung beider sehr förderlich. Die Sprache ist rein und edel, ohne Schwulst und gesuchten Putz. Inhalt und Form lassen den durchgebildeten Fachmann erkennen, der sich mit Liebe und hervorragender Fachkenntnis seinem Gegenstand hingegeben hat. Papier, Druck und äußere Ausstattung des Buches sind sehr zu loben und der Preis von 1,60 M. ist, gegenüber anderen Lehrbüchern von gleicher Stärke, überraschend mäßig. — Wir wünschen dem in den Schulen Österreichs schon seit 20 Jahren eingeführten Buche auch in den höheren Schulen unseres Vaterlandes die weiteste Verbreitung.

6. **Brust und Verdrow, Lehrbuch der Geographie.** Für Real- und Mittelschulen, Seminare, Handels- und Gewerbeschulen verfaßt. Leipzig, Klinkhardt. Preis?

Die Verf. bieten den gesamten geographischen Unterrichtsstoff in größeren oder kleineren in sich abgeschlossenen Landschaften dar. Jede derselben wird für sich in physikalischer, kultureller und politischer Hinsicht vollständig durchgearbeitet, und könnte als „methodische Einheit" bezeichnet werden. Daß eine solche Betrachtungsweise wesentliche Vorteile bietet, liegt auf der Hand. Sie läßt die „gegenseitige Abhängigkeit der geographischen Faktoren" am klarsten erkennen und damit zugleich „den Bildungswert der vergleichenden Methode zu voller Geltung kommen". Innerhalb einer solchen methodischen Einheit werden nach streng durchgeführter und immer in derselben Form wiederkehrender Gliederung nacheinander betrachtet: die physikalischen Momente, dann die daraus sich ergebenden Erwerbsquellen und endlich die von beiden abhängigen Bewohner, Staaten, Städte. Diese beständige Abwechselung zwischen physischer, wirtschaftlicher und politischer Geographie wirkt erfrischend auf den Geist der Schüler und spannt sein Interesse ganz anders, als wenn er in Monate auseinanderliegenden Zeitabschnitten zu erst mit der einen und dann mit der anderen Seite des Stoffes bekannt gemacht wird. — Den Sonderbedürfnissen der Handels- und Gewerbeschulen ist durch Einfügung statistischen Materials, Städtetafeln, Darlegung der Verkehrsverhältnisse in gebührender Weise Rechnung getragen worden. Die am Schluß ganzer Ländergebiete (z. B. S. 61) zusammengestellten Aufgaben und Vergleiche sind geeignet, nicht bloß praktischen sondern auch formalen Zwecken zu dienen. — Dem Text sind 38 Kartenskizzen beigefügt. Sie zeigen dem Schüler die dargebotenen Landschaftsbilder in scharfer Begrenzung und bereiten gleichzeitig das Verständnis des Kartenbildes im Atlas vor. Die Erklärung der geographischen Namen, sowie die Hinweise auf passende Gedichte und die am Ende des Buches angehängten zahlreichen Abbildungen müssen als ein Vorzug betrachtet werden. Wenn die letzteren außerdem im Texte eine ausführlichere Berücksichtigung finden könnten, so wäre das im Interesse einer verständigen Betrachtung der vortrefflichen Illustrationen gewiß mit Freuden zu begrüßen. Zum Schluß möchten wir doch dem Herrn Verleger anheimgeben, bei einem Neudruck stärkeres Papier zu wählen; da wir nämlich befürchten, daß diese dünnen Blätter bei einem Buche von 440 Seiten den Schulgebrauch nicht aushalten.

Ebenso zu empfehlen und nach denselben Grundsätzen bearbeitet ist ferner:

7. **Hummel, A.: Grundriß der Erdkunde.** 4. Auflage. Halle, E. Anton. Preis 1,50 M.

Wie alle Werke des in der Lehrerwelt bekannten und beliebten Verfassers, so läßt auch dieses Buch auf den ersten Blick den in seinem Fach bewanderten und außerordent-

lich praktischen Schulmann erkennen. Die den einzelnen Abschnitten beigefügten „Aufgaben" erscheinen uns besonders wertvoll. Sie machen nicht nur den Schüler vollends vertraut mit dem vorliegenden Stoff, sondern rücken die geographischen Objekte oft in ein ganz neues Licht und enthalten gleichzeitig für den achtsamen Lehrer manch bedeutsamen methodischen Wink. Bezüglich des Abschnittes D. von S. 38 bis 54 sind wir allerdings der Meinung, daß er zweckmäßiger — und getreu dem Grundsatze „aus der Ursache die Wirkung abzuleiten" — in den vorhergehenden Abschnitt B. mitverarbeitet worden wäre, wie das Supan und Brust-Berdrow gezeigt haben.

8. **Tromnau, A.: Schulgeographie für höhere Mädchen- und Mittelschulen.** II. Teil. Oberstufe. Halle a. d. S. Pr. 1,40 M.

Uns liegt nur der II. Teil für die Oberstufe genannter Schulgattungen vor. Auch dieses Werk steht durchaus auf dem Boden der vergleichenden Erkunde; denn es berücksichtigt überall klar und bestimmt die Wechselbeziehung der einzelnen erdkundlichen Objekte und den Zusammenhang der natürlichen Verhältnisse eines Erdraumes mit dem darauf flutenden Kulturleben. Die „Schulgeographie" ist im großen und ganzen nach der Art der rein wissenschaftlichen Zwecken dienenden Lehrbücher angelegt. An der Spitze steht ein durch einfache Veranschaulichungen unterstützter Abriß der mathematischen und physikalischen Geographie. Darauf folgt die Länderkunde, beginnend mit Asien und endigend mit dem deutschen Reich. Den Abschluß bildet ein bedeutsames Stück der Verkehrs-Geographie. Wir müssen einem systematischen Aufbau, der mit dem Naheliegenden, also Deutschland beginnt, unbedingt den Vorzug geben. Auch halten wir die Art und Weise, welche alle geographischen Elemente in kleineren abgeschlossenen Landschaftsbildern betrachtet, — wie wir es bei Supan und Brust-Berdrow finden — nach manchen Seiten hin für zweckentsprechender und anregender, und zwar aus den weiter oben schon genannten Gründen. In Bezug auf die Darstellung und Behandlung des Stoffes verdient auch Tromnau alles Lob Stoffauswahl, Gliederung und sprachliche Darstellung zeugen von großem Fleiß und schriftstellerischem Geschick. Das Namen- und Zahlenmaterial dieses trefflichen Werkes würden wir allerdings sehr gern auf ein bedeutend geringeres Maß herabgesetzt sehen, und das umsomehr, da dasselbe in erster Linie für Mädchenschulen bestimmt ist.

9. **Heiderich, Dr. Franz: Die Erde.** Eine allgemeine Erd- und Länderkunde. Wien, Hartlebens Verlag. Pr. geb. 20 M.

„Die Berechtigung des Buches — so sagt der Verf. — erschien mir in anbetracht des weiteren Leserkreises gegeben, der zum großen Teile noch immer seine geographischen Belehrungen aus veralteten Handbüchern nimmt, in welchen die politischen Kapitel mit ihrem bunten und zusammenhangslosen Allerlei von „Merkwürdigkeiten", statistischen und historischen Notizen in den Vordergrund gerückt sind, während die physischen Verhältnisse nur eine stiefmütterliche Behandlung oder doch bloß äußerlich beschreibende Schilderung erfahren." Ob der Verf. wirklich der Meinung ist, daß sich z. B. viele Fachlehrer nach veralteten Handbüchern vorbereiten? Sind Daniel, Kohl, Schreiber, Schwarz, Kutzen etwa veraltet? [1]) — Den weiteren Leserkreis soll wohl folgender Satz bestimmen: „Mein ernstes Bestreben war, ein lesbares Buch zu schaffen, das in Haus und Schule heimisch werde." Also für Haus und Schule will der Verf. „eine vorhandene Lücke auf dem deutschen Büchermarkte ausfüllen". Die in Rede stehende „Erdbeschreibung" ist also daraufhin zu prüfen, ob sie den Bedürfnissen der Schule und des Hauses in besonderer Weise entgegenkommt. Wir müssen diese Frage in verneinendem Sinne beantworten. Denn erstlich halten wir dafür, daß eine so rein wissenschaftlich gehaltene Darstellung, die in ihrem physischen Teil vorwiegend den geologischen Aufbau, nämlich die Bestandteile und Gestaltung der Erdkruste, aber das auf derselben sich darbietende mannigfaltige Leben nur wenig berücksichtigt, — daß eine solche Darstellung sich wohl für den Fachgelehrten, aber nicht für die Hand des unterrichtenden Fachlehrers eignen dürfte, weil letzterer doch immer und in erster Linie darauf angewiesen ist, seinen Schülern Landschaftsbilder zu zeichnen, welche in ihrer Zusammensetzung die Erde schließlich als „Kosmos" erscheinen lassen.

Zweitens können wir auch die Methode des Verf. für die Schule ebensowenig wie für das gebildete Haus empfehlen. Verf. behandelt nämlich den politischen Teil vollständig losgelöst vom physischen. So z. B. werden Lage und Gliederung, Ober-

[1]) Darf man sagen, daß in diesen und ähnlichen Werken die physischen Verhältnisse eine „stiefmütterliche Behandlung" erfahren?

flächengestalt und Bewässerung, Klima, Flora und Fauna von Europa auf S. 153 bis 280 ausführlich dargelegt; während die rein politischen Verhältnisse desselben Erdteils auf den darauf folgenden mehr als 200 Seiten besprochen werden. Bei dieser Darstellungsweise geht das Interessanteste, „die denkende Verknüpfung der einzelnen geographischen Elemente", verloren. Es bleibt im einzelnen thatsächlich dem Leser überlassen, sich das aus den „orographisch-tektonischen und klimatischen Verhältnissen entsprießende animalische und vegetative Leben" klar zu machen. Was endlich drittens die in dieser Richtung liegenden Bedürfnisse des Hauses anlangt, so glauben wir schwerlich, daß eine Erdbeschreibung, die so vorherrschend den Fachgelehrten berücksichtigt, und durchaus darauf verzichtet, abgeschlossene Landschaftsbilder mit lebhaften Farben und das Leben und Treiben der Menschen in Stadt und Land zu schildern, — daß eine solche Betrachtungsweise im deutschen Hause Beliebtheit erlangen wird. Wir hegen sogar nicht gelinde Zweifel, ob die Darstellung der politischen Verhältnisse mit ihren „erschrecklich vielen" Namen und Zahlen den Beifall selbst der speciellen Fachgenossen des Verfassers finden werde. Nach dem angehängten „Register" weist das Werk von über 8½ hundert Seiten wenigstens 7000 geographische Namen auf. Auf die äußere Ausstattung ist große Sorgfalt verwandt. Die 215 Illustrationen, 143 Textkärtchen und 6 Karten in Farbendruck geben im Vereine mit einem Halbfranz Prachtbande dem Werke etwas Vornehmes.

10. **Prof. A. L. Hickmann's geographisch-statistischer Taschen-Atlas** (Wien, Freytag & Berndt. Pr. 3 M.)

ist ein ganz eigenartiges und interessantes Werkchen. Zahlreiche Kartenbilder sowohl als kolorierte Kreise und Kästchen veranschaulichen ein sehr reiches und mannigfaltig statistisches Material. Auf den Kartenbildern werden die verschiedenen Höhen und Tiefen, die Bevölkerungsdichte, Verbreitungsgebiete von Religionen und Sprachen, die wichtigsten Verkehrslinien zu Land und zu Wasser vermittelst deutlich sich abhebender Farbentöne, bezw. Linien anschaubar gemacht.

Geradezu überraschend sind die einfachen Mittel, mit denen der Verfasser die instruktivsten Vergleichungen zur Darstellung bringt. Von besonderem Interesse sind z. B. die Veranschaulichungen der „Verteilung der Bewohner nach Beruf und Beschäftigung" (S. 17). Hübsch kolorierte Kreisausschnitte zeigen durch ihre verschiedene Größe, in welchem Verhältnis in den beiden Nachbarländern (Deutschland und Österreich) z. B. die Landwirtschaft zu Berg- und Hüttenwerken zur Klein- und Großindustrie u. s. w. steht. Wunderschön sind auch die vollständig naturgetreu kolorierten Abdrücke der in den verschiedenen Kulturstaaten gebräuchlichen Münzen. Kurz: Man weiß nicht, ob man mehr die Erfindungsgabe, die Sorgfalt und Genauigkeit der Ausführung oder den künstlerischen Geschmack von Verf. und Herausgeber bewundern soll. Wir können allen, die sich mit dem geographisch-statistischen Material auf eine interessante und zuverlässige Weise bekannt machen möchten, die Anschaffung dieses Taschen-Atlasses bestens empfehlen.

Zur Veranschaulichung des — nach der Meinung des Verf. — auch für Schüler wichtigen und wertvollen statistischen Materials sind die von demselben bearbeiteten großen Blätter, die uns in II Serien (8 Blätter) vorliegen, ebenfalls zu empfehlen.

Elberfeld. R. L.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

Professor G. Kühn und Chr. Peip, Neuer Schulatlas. Heft I—III. Gera, Hofmann.

Dr. Lüddecke, Deutscher Schulatlas. Unterstufe. Gotha, J. Perthes.

Dr. C. Pilz, Die kleinen Reisenden. Leipzig, Simon. Pr. 1,50 M.

A. Hummel, Anfangsgründe der Erdkunde. Halle, E. Anton. Pr. 0,25 M.

A. Oblert, Die deutsche höhere Schule. Ein Versuch ihrer Umgestaltung nach den sittlichen, geistigen oder socialen Bedürfnissen unserer Zeit. Hannover 1896, Meyer. 4 M., gbd. 5 M.

Prof. Dr. W. Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. 5. Heft Langensalza, 1894. Beyer u. Söhne. 2,50 M.

— —, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. 6. Heft. Ebenda 1895. 2,50 M.

Dr. J. Chr. G. Schumann und G. Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. 1. Teil. Einleitung und Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten. 10. verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover 1896, Meyer. 4,50 M.

Fr. Regener, Besondere Unterrichtslehre. Im Grundrisse dargestellt. Mit 7 Holzschnitten Gera 1896, Hofmann. 3,40 M., gbd. 4 M.

R. Seyfert, Schulpraxis. Methodik der Volksschule. Leipzig 1896, Göschen. Gbd. 0,80 M.

Chr. Richter, Was hat der Lehrer zu thun, um eine gute Schuldisciplin herzustellen und zu erhalten? 2. Aufl. Minden 1896, Huseland. 0,80 M.

F. Heider, Das wahre und das falsche Ehrgefühl. Joh. Streiber, Friedrich Rückert, Wilh. Hey und Friedrich Güll, drei Freunde unserer Kinder. Ebd. 1896. 0,80 M.

Tägliche Andachten in Bibelworten. Schriftenniederlage des evangel. Vereinshauses Cöthen (Anhalt) 1896. 0,70 M., gbd. 1 M., mit Goldschn. 1,20 M.

A. Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus. Preisgekrönt von der Académie française. Deutsche Bearbeitung von J. Rauschenfels und A. Pinloche. Leipzig 1896, Brandstetter. 7 M.

Dr. H. Tögel, Die pädagogischen Anschauungen des Erasmus in ihrer psychologischen Begründung. Dresden 1896, Bleyl & Kaemmerer. 1,60 M.

Prof. Dr. Th. Vogt, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Begründet von Prof. Dr. T. Ziller. 28. Jahrgang. Ebenda 1896. 5 M.

G. Giggel, Die deutschen Volksschullehrerkonferenzen des Jahres 1895. 17. pädagogisches Jahrbuch, enthaltend Themata und Thesen. Ebenda 1896. 1,50 M.

Dr. Th. Klähr, Pädagogische Studien, neue Folge. Gegründet von Prof. Dr. W. Rein. 15. Jahrgang, 1. Heft. 17. Jahrgang, 2. und 3. Heft. Ebenda 1894 und 1896. Je 1,20 M.; jährlich 4 M.

Dr. L. Kellner, Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen. Schulaufsehern, Lehrern, Erziehern und Eltern gewidmet. 14. Aufl. Mit Bildnis und Biographie des Verfassers. Essen 1896, Baedeker. Gbd. 2,50 M.

M. Eichholz, Pädagogische Aphorismen und das herrschende Schulsystem. Eine psychol.-pädag. Studie mit besonderer Berücksichtigung des Religionsunterrichts und einer Lehrprobe über das 6. Gebot. Dessau und Leipzig, Kahle. 1,20 M.

Arno Fuchs, Beiträge zur pädagogischen Pathologie. In Verbindung mit Pädagogen und Ärzten herausgegeben. 1. Heft: Die Unruhe. Studie mit einer Einleitung über „System und Aufgabe der päd. Pathologie" vom Herausgeber. Gütershoh 1896, Bertelsmann. 1 M.

G. Bittrich und R. Huster, Industrie und Mutterberuf. Ein Vorschlag zur Errichtung obligatorischer Mädchen-Fortbildungsschulen in Fabrikgegenden. Plauen i. V. 1896, Kell.

Pressting, Das Pestalozzi-Jahr und seine ernsten Forderungen an die Familien und Gemeinden, an die Schule, Kirche und Staat. Gotha 1896, Schloeßmann. 0,80 M.

H. Schreff, An die Eltern! 25 Worte über Erziehung. 8. Aufl. Neuwied, Heuser. 0,25 M.

Chr. Richter, Die Aufgabe der christlichen Volksschule als Erziehungsanstalt, dem Hause, der Kirche, dem Staate gegenüber. Leipzig 1896, Wallmann. 0,75 M.

Lic. Weber, Der Brief an Philemon ein Vorbild für die christliche Behandlung socialer Fragen. Vortrag, gehalten auf der Berliner Pastoralkonferenz. Leipzig 1896, Wallmann. 0,30 M.

Dr. G. Chr. Dieffenbach, Die letzten Dinge, das Leben nach dem Tode und die Vollendung des Gottesreiches. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 1,80 M.

— — Kosma. Die Erde von ihrem Uranfange bis zu ihrem Endziele im Rahmen und im Lichte der heil. Schrift. Mit einem Geleitsbrief von Domprediger E. Mühe. 3. Aufl. Berlin-Friedenau 1896, Frobeen.

Past. Sommer, Ein Sturm wider den hohen Berg. Kurze Antwort auf die lange Rede des Herrn Prof. Lehmann-Hohenberg auf dem Hamburger Lehrertage Pfingsten 1896. Flensburg, Soltau. 0,40 M.

Evangelisches Schulblatt.

November 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Neue Bücher von und über Dörpfeld.

In angemessener Frist vor Weihnachten läßt unsere Verlagsbuchhandlung drei neue Bücher von und über Dörpfeld ausgehen, Band V und VI der Gesammelten Schriften und die so lange geplante und erwartete Dörpfeldbiographie, bearbeitet von des Heimgegangenen ältester Tochter, Frau Carnap in Ronsdorf.

Der fünfte Band bringt, wie der Prospekt versprochen, zunächst den Wiederabdruck der Zwei dringlichen Reformen im Real- und Sprachunterricht, die in Verbindung mit den Abhandlungen des vierten Bandes Dörpfelds tiefblickende und tiefbohrende Lehrplansgedanken von der inneren Zusammengehörigkeit und Wechselwirkung der beiden bisher so planlos nebeneinanderhergehenden Wissenssächer zum erschöpfenden Ausdruck bringen. Daher gehören auch Band IV und V inhaltlich durchaus zusammen; sie behandeln beide den Real- und Sprachunterricht. Unter dem unscheinbaren Titel Bemerkungen zum Zeichenunterricht bringt Dörpfeld sodann, wie die älteren Schulblattleser sich vielleicht entsinnen, seine Differenzen mit der Zillerschen Schule in der Formalstufenfrage zur Sprache; diese Abhandlung bildet also eine nicht unwichtige Ergänzung zu den entsprechenden Ausführungen im Anhang des Didaktischen Materialismus. Aber etwas ganz Neues und im Prospekt nicht Versprochenes bringen wir auch, eine der wenigen unmittelbar praktischen Arbeiten oder Präparationen, die uns der vielseitige Schulmann hinterlassen, und zwar ausgeführte Präparationen zur Heimatkunde. Es war dies der erste Anfang eines „praktischen Handbuchs für den Unterricht in den sog. Realien auf der Stufe vom 8.—14. Jahre", das „Land und Leute in der Heimat und in der Fremde" in den vier Teilen Geographie und Naturkunde, Humanität (Gesellschaftskunde) und Geschichte besprechen sollte. Leider ist nur die erste Hälfte des ersten Teils, die Heimatkunde ausgeführt, und wenn auch der Verfasser selbst ein solches Fragment nicht für der Mühe wert hielt zu veröffentlichen — es stammt aus dem Jahre 1869 — so werden uns sicherlich viele Lehrer Dank wissen, gerade in diesem Fache einmal das auf der eindringendsten Theorie beruhende praktische Verfahren des Meisters kennen zu lernen.

Einen von den früheren Bänden durchaus verschiedenen Charakter trägt

der sechste Band, der von der Persönlichkeit des Lehrers und ihrer Fortbildung handelt; und doch hängt er aufs innigste und wesentlichste mit den umfassenden theoretischen und praktischen Abhandlungen der ersten fünf Bände zusammen. Psychologie und Didaktik, Lehrplantheorie und Methode samt der Schulverfassung lagen ja Dörpfeld mehr am Herzen als den meisten Lehrern; alle pädagogische Theorie wurde von ihm aufs sorgsamste gepflegt. Aber über dem allen stand ihm doch die Persönlichkeit des Lehrers selbst. Es giebt keine unverständigere Thorheit als die, dem eifrigen Theoretisieren und Methodisieren eines Pädagogen wie Dörpfeld gegenüber das gerade der Trägheit oft so willkommene Axiom auszusprechen, die Hauptsache bei allem Unterricht sei der Lehrer selbst. Dörpfeld wußte besser, als die, welche ihre Abneigung gegen wissenschaftliche Arbeit hinter diesem Gedanken zu verbergen suchen, was eigentlich auf die Persönlichkeit des Lehrers ankommt. Er wird nicht müde, seinen Freunden einzuprägen: „Die Kunst blüht und sinkt mit dem Künstler." Was er nun von dem Lehrer verlangt und welche Ideale ihm bei seinen hohen Anforderungen an die inneren Leistungen der Volksschule vorschweben, das erkennen wir im sechsten Bande. Wir deuten nach dem Vorwort den Inhalt folgendermaßen an: Unter dem etwas vieldeutigen Titel „Lehrerideale" haben wir in diesem Bande eine Reihe von Charakteristiken, Nekrologen und Berichten zusammengefaßt, die für die pädagogische Gesamtanschauung Dörpfelds in hohem Grade bezeichnend sind. Unwillkürlich nimmt ja das Lebensbild einer Person etwas von Sinn und Art dessen in sich auf, der es zeichnet; solche „Charakterbilder" sind daher zuweilen noch charakteristischer für den Verfasser als für den Dargestellten selbst. Wenn Dörpfeld eine solche Arbeit vornahm, so hatte er immer ganz bestimmte Absichten dabei. Er will sich und seinen Amtsgenossen in dem Lebensbilde des schlichten und treuen Hindrichs, des originalen, mit reinster Uneigennützigkeit in seinem Berufe aufgehenden Flattich Lehrerideale vor die Augen stellen. Sehr gern hätte er das auch mit Landfermanns und namentlich Comenius hervorragenden Persönlichkeiten gethan und er bedauerte lebhaft, zur Ausführung dieses Gedankens nicht mehr kommen zu können. Ich meine, es ist nicht belanglos für die Beurteilung von Dörpfelds Denken und Wollen, daß er sich gerade diese vier Lehrergestalten zu seinen Helden ausersehen; dazu kommt noch das Denkmal, das er seinem „alten vertrauten Herzensfreunde" Klingenburg in der „Leidensgeschichte der Volksschule" gesetzt hat, und die dankbare Verehrung, die er stets seinem Landsmann und Meister Dr. Mager bezeugte. In etwas anderem Sinne gehören natürlich auch die beiden anderen in diesem Buche gefeierten Heroen Herbart und Pestalozzi zu seinen Idealen, seinen „Lieblingen unter den Lichtmännern".

Aber auch seine lebhafte Sympathie für den ersten Reformator und Märtyrer des Bergischen Landes, Adolf Klarenbach, ist nicht nur aus seinem Lokal-

patriotismus zu erklären; es war ihm darum zu thun, seinen Standesgenossen zur Ehre und Nacheiferung zu zeigen, daß ein Schulmann einen so bedeutsamen Anteil an der Lebens- und Leidensgeschichte der evangelischen Kirche hat haben können. Wie er dann umgekehrt in dem Gegenbild von Dr. Nagel zeigt, wie irrende Schulmänner von einem christlich besser beschlagenen Schulmann zurechtgewiesen werden mögen. Jedenfalls beweisen diese in einem pädagogischen Buche ungewöhnlichen Abhandlungen über den alten und den neuen rheinischen Schulmann, daß der Lehrer sich nicht das Recht verkümmern lassen darf, auch als Vertreter der Kirche in kirchlichen Fragen ein Wort mitzureden. Auch das gehört zu Dörpfelds Lehrerideal. Und noch mehr. Er wollte mit diesen Aufsätzen eine zusammenhängende Reihe von Artikeln eröffnen, „Bilder aus dem kirchlichen Leben in Rheinland-Westfalen", weil er es für dringend nötig hält, „daß die Schulmänner aller Gegenden das kirchliche Leben scharf darauf ansehen, ob auf seinem Boden und in seinem Klima die christliche Schule in der That das finde, was sie dort zu finden wünschen muß und zu suchen das Recht hat." Die Aufsätze sind also Proben einer planmäßigen Beobachtung und Beleuchtung des kirchlichen Lebens vom Standpunkt der Schule aus.

In der Rede auf Seminardirektor Zahn giebt er neben der Pietät des dankbaren Schülers mit ausgesprochener Absicht seinen Gedanken über rechte Lehrerbildung Ausdruck; er zeichnet hier in knappen seinen Strichen sein Ideal von Präparanden- und Seminarwesen. Wie sehr er es versteht, auch andersartigen Charakteren gerecht zu werden und sich „in das Centrum ihrer Kraft zu versetzen", zeigt die Würdigung von Zahns Vorgänger Diesterweg. Zahn und Diesterweg zugleich zu preisen und zwar mit voller Überzeugung, dazu gehört jedenfalls schon ein hoher Standpunkt und ein weiter Blick!

Bei einem so selbständigen Denker, wie Dörpfeld, der sich gleichwohl einen „Herbartianer strengster Observanz" nannte, ist es ferner interessant und lehrreich zu erfahren, was ihn für Herbart gewonnen und wie er Herbarts Verdienste um die Pädagogik einschätzt. Nur ein Herbartianer, der seinen Gegenstand so völlig beherrscht und durchdringt, wie Dörpfeld es that, war imstande, einem Laien, der kaum etwas von Herbart gehört, das Wesen der Herbartischen Philosophie so treffend und klar zu verdeutlichen, wie die Leser aus den als Anhang zur Herbartcharakteristik mitgeteilten brieflichen Äußerungen zweifellos mit großem Interesse entnehmen werden. — Wie freudig und neidlos er sodann die Leistungen eines neben ihm wirkenden Herbartianers anerkennt und über die seinen stellt, zeigt der kurze Nachruf auf Ziller.

Vor allem aber läßt der Bericht über den Verein evang. Lehrer und Schulfreunde tiefe Blicke thun in sein innerstes Arbeiten an der eignen Fortbildung und sein angelegentliches, andringendes Fürsorgen für die wich-

tigste Fortbildung seiner Amtsgenossen. Hier ist das Ideal einer im Worte Gottes tief gegründeten Lehrerschaft meisterhaft und hinreißend dargestellt. Was dort über die Bedeutung der Bibel und des Bibelstudiums für den Lehrer ausgeführt ist, was namentlich einem vorgestellten „ehrlichen Zweifler" gegenüber von dem Wesen des biblischen Christentums mit heiligstem Ernste dargelegt ist, gehört zweifellos zu dem Hervorragendsten, was Dörpfeld geschrieben und zu dem Besten, was zu diesem Gegenstand der Apologetik überhaupt beigebracht ist. Dies und die apologetische Auseinandersetzung mit dem „Freireligiösen" Dr. Nagel legen den lebhaften Wunsch nahe, Dörpfeld möchte zu einem zusammenhängenden apologetischen Werk die Zeit gefunden haben. Er hätte den Beruf dazu gehabt wie wenige; denn er nimmt es schwer und ernst mit dem aufrichtigen Zweifel, wie ja auch das Fragment „Geheime Fesseln der Theologie (Bd. XI) so deutlich zeigt; andrerseits weiß er mit der Oberflächlichkeit in religiösen Fragen gar ironisch und gewandt umzuspringen, wie eine Stelle beweist, die wir hier zur Freude und Mahnung der Leser gleich wieder hersetzen wollen:

„Außer den genannten Lehrerkategorien, welche sich mit den Bibelkonferenzen noch nicht befreunden können oder ihnen entschieden gegenübertreten, giebt es auch noch eine Art von Gegnern, die fast schwer zu rubricieren ist. Äußerlich genommen, spielen sie auf kirchlichem Gebiet etwa die Rolle, welche man auf politischem und socialem Boden die der „richtigen Mitte" nennt. Treffender noch möchte ihr Bekenntnisstand „Komplimenten-" oder „Acht-Uhr-Christentum" genannt werden, denn wenn es gilt, vor der Bibel ein Kompliment zu machen, desgleichen vor der Wichtigkeit des Religionsunterrichts und andern christlichen Dingen, so lassen sie es gewiß daran nicht fehlen, vorausgesetzt freilich, daß dies von oben vorgeschrieben ist oder doch gern gesehen wird und ihnen an drittem Orte keinen Schaden bringt. Wäre es vorgeschrieben oder in ihrer Umgebung Mode, dreimal mehr zu glauben, als in dem umfangreichsten symbolischen Buche dargeboten ist, so würde es bei ihnen nicht fehlen, wenigstens nicht an den nötigen Komplimenten; natürlich würde es ihnen auch nicht viel verschlagen, sich mit weniger Glaubensartikeln begnügen zu müssen: jedoch bei dem Mehr wie beim Weniger stets unter der stillschweigenden Bedingung, daß es sich außer der herkömmlichen Acht-Uhr-Religionsstunde nur um die Verpflichtung zu Komplimenten handelt. Autorität und Majorität, wo die hübsch einig sind, da ist ihr behaglichstes Klima, da gedeihen sie zusehends; geraten jene aber in Konflikt, dann wird die Not der Armen groß. Man bückt sich nach rechts, man bückt sich nach links, — und manchmal gelingt's, auf diese Manier durchzukommen, aber zuweilen auch klemmt solch ein armer Schelm jämmerlich die Finger. Einen eigenen selbständigen Gedanken haben diese Mode-Leute nie gehabt, und fiele einem von ihnen einmal wider Willen ein solcher ein, so würde er vor sich selber erschrecken; denn wie soll er denselben wieder los werden? — Das Wunderlichste

von allem Wunderlichen aber ist's ihnen, zu hören, daß eine ganze Konferenz stundenlang über einen biblischen Abschnitt, ja über einen einzigen Spruch sprechen und disputieren könne und doch der Stoff und das Interesse nicht zu Ende gehe. Die Guten haben recht; warum sollten sie sich auch mit Fragen und Disputieren quälen, da für sie die Sache sehr plan und einfach liegt? Kahle Köpfe sind bekanntlich schnell und leicht frisiert." —

Über die Biographie endlich brauche ich wohl nicht viel zu sagen, es will sich ja auch aus naheliegenden Gründen für mich nicht recht schicken. Wenn ich sage: es ist eine sehr ausführliche Lebensbeschreibung — 652 Seiten stark — die einen ungemein anschaulichen Bericht von dem Werdegang des Heimgegangenen, seinem Wirkungs-, Familien-, Bekannten- und Freundeskreis, seiner Arbeit, seinen Mühsalen und Leiden giebt, die eine Fülle des interessantesten Briefmaterials bringt, so werde ich mit diesem Hinweis die Freunde des abgerufenen Meisters und alle, die sein Leben und Schaffen wirklich kennen und verstehen lernen wollen, begierig genug gemacht haben, nach dem Buche zu greifen. Zudem ist es durch Übereinkunft von Verleger und Verfasserin so billig wie möglich gestellt, gebunden 6 M., und empfiehlt sich auch dadurch allen denen, welche Biographien zu würdigen wissen, aber bei den oft hohen Preisen derselben von diesem so edeln und lehrreichen Zweig unserer Litteratur nicht genügend kosten können. Es ist eine der sehr wenigen umfassenderen Lebensbeschreibungen eines Schulmannes und zudem von der Verfasserin durchaus als Familienbuch gedacht und angelegt.

Einige Proben aus den brieflichen Mitteilungen, die unser Schulblatt näher angehen, seien hier mitgeteilt.

„Unser Blatt ist als ein freies zur Welt gekommen, und muß dies sein Privilegium wohl bewahren: es dient allen guten Mächten, die Gott dienen wollen, aber es macht sich von keiner äußeren Macht abhängig; ob nun diese oder jene „neue Ära" in Staat oder Kirche anbricht, ist ihm zwar nicht gleichgültig, aber es bleibt von jeder Modeströmung frei. Endlich noch gilt das Bestreben unseres Blattes der Entwicklung eines in berechtigter Eigentümlichkeit sich darlebenden Schulstandes. An einem solchen wird die Kirche einst eine bessere Hilfsmacht haben, als an einem, der ein Stand heißt, aber nicht auf seinen Beinen stehen kann." —

„Bei der Übernahme der Redaktion des Evang. Schulblattes waren es vornehmlich drei pädagogische Gedanken, die mir am Herzen lagen, und für deren allgemeine Anerkennung meine Feder arbeiten sollte. Teils durch Zahns Einfluß, teils durch Lektüre und Erfahrung darauf geführt, hatte sich schon von meiner Seminarzeit an mein Denken viel mit ihnen beschäftigt. Was sie vor meinen Augen aus der Reihe der übrigen pädagogischen Wahrheiten heraushob, war namentlich der Umstand, daß in ihrer Nichtachtung oder Versäumung die Grundfehler der zur Zeit herrschenden oder wortführenden

pädagogiſchen Denkweiſe liegen — und zwar ſowohl der Partei, welche ſich gern die „fortſchrittliche“ nennt, als des großen Haufens, welcher ſich träge nachſchleppt. Andrerſeits laſſen ſie ſich auch dadurch charakteriſieren, daß man wohl ſagen darf, alle ernſtgeſinnten und nüchternen einſichtigen Schulmänner aller Zeiten ſeien in ihrer Anerkennung einig geweſen — wie verſchieden ſie auch in anderer Beziehung gedacht haben mögen. Für dieſe Grundſätze eintreten heißt alſo — wie ich mir wohl bewußt war — wider den in der Pädagogik herrſchenden Strom ſchwimmen. Wiederum war ich mir aber auch bewußt, daß ich dabei mit den Regulativen in Konflikt kommen würde — wenn auch nicht in den Zielen, ſo doch in den Mitteln und Wegen.“

„Jene Grundſätze ſind dieſe:

1. Unter den Erziehungszielen iſt das erſte und oberſte die Geſinnungs- und Charakterbildung: darum müſſen alle Einrichtungen, Mittel und Arbeiten ſo geartet ſein, daß dieſes Ziel das erſte und oberſte bleibt.

2. In der Unterrichtsmethode iſt — das Princip der Anſchaulichkeit vorausgeſetzt — die gründliche und vielſeitige Durcharbeitung des Lehrſtoffes die Hauptſache: darum muß das Quantum desſelben unerbittlich und rückſichtslos beſchränkt werden, wenn es der Durcharbeitung im Wege ſteht.

3. Nur bei einem würdigen und nutzbaren Inhalt bleibt die formale Schulung geſund und fruchtbar: darum muß alles bloß formaliſtiſche Treiben — ſei es im Sprachunterricht oder wo es ſonſt um ſich gegriffen hat — als ein ſchlimmer Irrweg bekämpft werden.“

„Ein Blatt, das ſo angelegt iſt, wie das unſrige, hätte unter dieſen Umſtänden eine große Aufgabe. — Mit des Herrn Wort: „So ihr nicht umkehret und werdet wie die Kinder ꝛc.“ iſt dem Schulſtande, der berufsmäßig die Aufgabe hat, und tagtäglich die Mahnung empfängt, umzukehren und wie die Kinder zu werden, für die Entwicklung des Reiches Gottes eine große Verheißung gegeben. Sporadiſch iſt dieſe Verheißung wohl hie und da zur Erfüllung gekommen, z. B. beim Präceptor Bengel, der ſchwerlich in einer pfarramtlichen Wirkſamkeit das geworden wäre, was er im Präceptorat geworden iſt. Aber im großen und ganzen iſt die Schule, und ſpeciell die Volksſchule, in eine originale Wirkſamkeit für die Kirche noch nicht eingetreten. Die moderne Volksſchule hat ſich von den traditionellen Ideen und Gewohnheiten ihrer rationaliſtiſchen Jugendzeit und den zweideutigen Umarmungen des Staates noch nicht los und frei machen, und auf ihre ureigene Aufgabe ſamt Verheißung beſinnen können. Wenn einmal dieſer Prozeß vollzogen und die Schule in dem Kern ihrer Diener innerlich mit Haus und Kirche feſt vereinigt ſein wird, kraft der innerſten Vereinigung mit dem „Haupte der Gemeinde“, dann wird die Verheißung des Herrn über die Schule allen ſehenden Augen offenbar werden; dann werden — um nur eins zu nennen — die Väter der Kirche einſehen

lernen, daß sie mit ihrem „Religionsunterricht" seit fast 200 Jahren so gut wie nichts gelernt haben, dann werden auch die Herzen dieser Väter sich zu den Kindern bekehren und sich erneuern, erfrischen, verjüngen lernen. Vermöge dieser Anschauung ist es bisher meine Hauptsorge gewesen, das Schulblatt so zu dirigieren, daß es an seinem geringen Teil dahin wirke, damit einmal ein Kern im Lehrerstande sich auf seine originale Aufgabe und deren Verheißung besinnen, und mit klarem Blick und festem Willen dafür eintreten möge. Darum habe ich die peripherische Schulpraxis etwas zurücktreten lassen und möglichst solche Arbeiter zu bekommen gesucht, die sich in der Nähe des Centrums halten, und da Licht verbreiten helfen. Mögen manche derselben nach Form und Inhalt noch vielen Lehrern an den Ohren vorbeigehen, oder nicht genug handliches Material darbieten. Das darf mich nicht anfechten: ich bin wenigstens dem guten Willen nach auf dem sichern Wege, den „Meister" Spener angepriesen, und der den noch größeren Meister (welcher nicht mit viel Volks, sondern mit seinen Siebzigen und Zwölfen angefangen hat, „alle Welt" zu lehren), klärlich vorgewandelt hat, nämlich auf dem: eine ziemliche Anzahl von wahrhaft nach Christo gesinnten, tüchtigen Lehrern zu einem Kern sich zusammenfinden zu lassen." —

Aus einem Werbebriefe fürs Schulblatt an einen theologischen Professor:

„Nach meinem Bedünken dürfte einem Professor der Theologie und der nächstverwandten Fächer kein Mittel zur Verwertung seiner Gaben näher liegen, als gerade die pädagogischen Zeitschriften. Der Schulstand, namentlich in der Elementarschule, ist verhältnismäßig noch jung, ohne eigentliche Geschichte, ohne traditionelle Versessenheiten. Es ist etwas „Amerikanisches" in ihm. Da, wo er schon von Herzen dem Evangelio zugewandt ist, trägt er offenkundig mehr den Charakter des Jüngerhaften, der Unbefangenheit und der Empfänglichkeit. Dazu kommt ferner die günstige Stellung, die der Elementarlehrer hat, um mittelbar durch die Kinder wie im unmittelbaren Verkehr in die Familien hinein wirken zu können; eine Stellung, die auf den ersten Blick erkennen läßt, daß eine gesunde Einwirkung auf diesen Punkt sich in dreißig-, sechzig- und hundertfältiger Richtung segnend ausbreiten kann." — —

„Ihrer Bemerkung über die dornige Außenseite meiner schriftlichen Darstellungen kann ich leider nicht widersprechen; auch haben Sie wohl nicht mit Unrecht die Folgerung daraus gezogen, daß jene Eigenschaft der Aufnahme meiner Idee vielfach Eintrag thun werde."

„In der Erklärung meiner Schreibweise haben Sie sich jedoch geirrt, wenn ich anders mich selber ein wenig kenne. Von Verbitterung gegen Verhältnisse, Personen und Stände fühle ich mich so frei, wie es bei meiner Anschauung vom Schulwesen, die leider nach fast allen Seiten hin Front machen muß, vielleicht wenigen möglich sein würde; nach meinen persönlichen Verhältnissen gehöre ich in der That zu den wirklich zufriedenen Schulmeistern, deren es nach alter Sage

bekanntlich nicht viele geben soll. Über gescheiterte Pläne und vereitelte Hoffnungen persönlicher Natur brauche ich nicht zu klagen, denn da mir eine sonderliche Liebe zur Freiheit angeboren und anerzogen ist, und ich demzufolge schon frühzeitig den Grundsatz befolgt habe, von Menschen möglichst wenig zu begehren, so bin ich auch in der glücklichen Lage gewesen, von Menschen wenig betrübt worden zu sein. Aus solchen Quellen kann also die Widerhaarigkeit meiner Aufsätze nicht entsprungen sein. Auch leide ich nicht an überreizten Nerven, oder an Überhast in Gedanken, Worten und Entschlüssen; vielmehr wird man mich in der Regel für einen Mann von ruhigem Gemüt und Geblüt passieren lassen. Ihre Hinweisung auf die hiesigen landschaftlichen Verhältnisse und Zustände hat jedoch etwas Richtiges getroffen, obgleich die Gegensätze nicht so geschärft sind, wie Sie es sich zu denken scheinen. Die Rheinfranken — welche übrigens nicht mit den leichtblütigen Oberrheinländern, von Köln an aufwärts, verwechselt werden dürfen — haben allerdings die Unart an sich, daß sie gern frei und frank ihre Meinung sagen; das ist denn auch mein Erbteil. Dazu kommt, daß ich von der Zeit an, wo mein selbständiges Denken erwachte, vor Majoritäten als solchen keinen sonderlichen Respekt hegte und als 23jähriger Jüngling vor zahlreichen Lehrerversammlungen just dieselben Anschauungen einsam und ohne Sekundanten vertreten mußte und vertrat, für die ich heute im Schulblatte einstehe. Weiter habe ich ja zu beichten, daß ich an die Erbsünde glaube und dazu auch die Denkfaulheit rechne, und darum, wo mein Denken mit ihr zusammenstößt, mich für verpflichtet halte, sie je zuweilen recht derb vor den Kopf zu stoßen, weil eine 6000jährige Geschichte lehrt, daß ihr sonst nicht beizukommen ist. Natürlich kann das ohne verdrießliches Murren und Knurren für den ersten Moment nicht abgehen; allein, was schadet das? Die Wahrheit ist nicht an den Moment, nicht einmal an eine Generation gebunden. Das derzeitige Lehrergeschlecht — wozu Sie und der Schreiber dieses auch gehören — wird ohne Zweifel als ein solches, das des verheißenen Landes nicht würdig ist, in der Schulwüste sterben müssen."

Schließlich dürfen wir aber auch noch verraten, daß die Fülle des Briefmaterials so groß war, daß bei weitem nicht alles verarbeitet oder benutzt werden könnte, wenn nicht der Umfang des Buches ins Ungemessene wachsen sollte. Das Schulblatt kann sich daher die Freude machen, das, was übrig geblieben ist, als „Nachlese zur Dörpfeldbiographie" nach und nach zu veröffentlichen. Wir werden gleich in der nächsten Nummer damit anfangen. Überhaupt haben wir noch wertvolle Veröffentlichungen aus dem Nachlaß für unser Blatt in petto!

von Rohden.

Das Schulkreuz und die Schullesebücher.

Eine Untersuchung über die Ursache der geringen Erfolge des orthographischen Unterrichts nebst Vorschlägen zu einer gedeihlichen Reform der Schullesebücher.

Von Richard von den Steinen, Hauptlehrer in Remscheid.

Obgleich die Orthographie im Hinblick auf den Sprachinhalt, die Gedanken, etwas Äußerliches, Veränderliches ist, so beurteilt man doch allgemein die Sprachbildung eines Menschen wesentlich danach; denn „der Mensch siehet, was vor Augen ist." Daraus allein schon ergiebt sich, daß die Schule die Pflicht hat, ihre Zöglinge mit dem herrschenden Schreibgebrauch gründlich vertraut zu machen, hängt doch deren irdisches Fortkommen vielfach von der Beurteilung ihrer Mitmenschen ab. Zudem ist dies aus mancherlei tiefer liegenden Gründen auch eine wichtige nationale Aufgabe der deutschen Schule. Es sei hier nur darauf hingewiesen, daß die Einheitlichkeit unserer neuhochdeutschen Sprache ihre stärkste Stütze in dem einheitlichen Schreibgebrauch hat.

Die Ausübung dieser Pflicht hat die Schulen von jeher mit Seufzen und Wehklagen erfüllt. Und in der That, bei keinem andern Unterrichtszweige entsprechen die Erfolge so wenig der darauf verwandten Zeit und Mühe wie bei der Orthographie, dem „Kreuz" der Schule.

Es ist darum keine unnütze Arbeit, die Ursache dieser Mißerfolge aufzusuchen, um auf Grund derselben die nötigen Reformen festzustellen.

Wenn in unserer Sprache für jeden Laut ein besonderes Zeichen vorhanden wäre, und wenn jeder Buchstabe einen ganz bestimmten Laut bezeichnete, so könnte die richtige schriftliche Darstellung der Sprache keine besonderen Schwierigkeiten bereiten. Sie wäre dann wesentlich Sache des Gehörs, und es genügte die eine Grundregel: „Bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger, deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen!" — In vielen Wörtern ist allerdings solche Übereinstimmung oder „Gleichschreibung" vorhanden. Die Aufgabe des Unterrichts besteht hierbei einfach darin, die Kinder zu befähigen, den Lautgehalt der betreffenden Wörter aufzufassen, anzugeben, zu benennen und richtig darzustellen.

Daß diese Übungen nicht ausreichen, liegt daran, daß unsere Schrift für einzelne Laute verschiedene Zeichen und umgekehrt für mehrere verschiedene Laute nur ein Zeichen hat, daß sie in manchen Wörtern für einen Laut nicht immer den Buchstaben anwendet, der ihm eigentlich zukommt, daß sie ferner die Quantität der Vokale durch verschiedene, nicht konsequent durchgeführte Mittel bezeichnet und endlich daran, daß sie in Fremdwörtern auch fremde Lautbezeichnung zuläßt resp. fordert. (Siehe Wilmanns: „Die Orthographie in den Schulen Deutschlands.")

Diese Unvollkommenheiten unserer Lautschrift ergeben das schwierige Gebiet der „Andersschreibung". Es erstreckt sich auf ein ganzes Heer von Wörtern. Viele derselben hat man unter besondere Regeln gebracht. Diese aber führen zum Teil zu solchen spitzfindigen Unterscheidungen, daß nicht nur Schüler, sondern selbst große Sprachgelehrte mitunter ratlos dastehen und infolgedessen genötigt sind, Willkür anzuwenden. Dazu kommt, daß die Regeln immer ein unbequemes und schwerfälliges Hilfsmittel bleiben. Je mehr die Aufmerksamkeit auf die Hauptsache gerichtet ist, auf die Gedanken, desto leichter fließen richtige und falsche Wortformen ohne weitere Reflexion aus der Feder. Erstrebt man aber in erster Linie Sprachrichtigkeit auf Grund von Regeln, so muß die Sprachfertigkeit, die doch höher steht, darunter leiden. Ferner ist es nicht zu vermeiden, daß viele Wörter mit Andersschreibung schon früher im Sprachunterricht auftreten, ehe die Kinder befähigt sind, die für die betreffenden Abweichungen geltenden Regeln zu verstehen.

Was bleibt da anders übrig, als die gedächtnismäßige Einprägung der Wortbilder mit Hilfe der Augen?

Dabei soll freilich nicht verkannt werden, daß auch die Regeln gute Dienste leisten können. Man darf aber dem besonderen orthographischen Unterricht, der dieselben behandelt, nicht eine so hohe Bedeutung beilegen, wie es in gewissen Kreisen immer noch geschieht. Es ist nicht Aufgabe der Schule, über Wesen und Wert der Orthographie Aufklärung zu geben. Ihre Pflicht ist einfach die, die Kinder richtig schreiben zu lehren. Fertigkeiten aber erlernt man weniger durch Regeln als durch wiederholtes Anschauen und fleißige Übung des Richtigen.

Fragen wir uns nun: Was thut die heutige Schule zur Einprägung der Wortbilder?

Darauf müssen wir eine dreifache Antwort geben: Vielfach thut sie zu diesem Zwecke nichts; in den meisten Fällen geschieht etwas Halbrichtiges, und nur hier und da betreibt man in ungenügendem Maße das einzig Richtige und Zweckentsprechende.

Nichts unternimmt man in der Regel zur Einprägung der Wortbilder da, wo man den Kindern zu früh selbständige Arbeiten zumutet und wo man dem Diktierschreiben einen zu hohen Wert beilegt. Die so verfahren, gleichen denen, die Eier aus Nestern holen wollen, in welche noch keine gelegt sind. Wohl wissen sie, daß bei diesen Übungen viele Fehler herauskommen. Das halten sie aber nicht für gefährlich; dafür ist nach ihrer Ansicht ja die Verbesserung da. Was hätte diese schöne Einrichtung auch für einen Zweck, wenn keine Fehler gemacht würden? Dann könnte ja niemand sehen, was für Mühe der Deutschlehrer hat. So aber verkünden es die Hefte echt deutsch durch ihr Schwarz-Weiß-Rot. Es soll thatsächlich auch noch Schulaufsichtsbeamte geben, die nur dann an die Tüchtigkeit und den Fleiß eines Lehrers glauben, wenn

sie in den Heften seiner Schüler recht viel Falsches und Verbessertes finden. Nun, wenn es nötig ist, daß die Kinder falsch schreiben und falsch geschriebene Wörter sehen, so halte man sich doch an berühmten Mustern und mache es wie Basedow, Zerrenner, Niemeyer und Diesterweg, die den Kindern das Falschschreiben dadurch erleichterten, daß sie ihnen bereits Falschgeschriebenes zur Korrektur in die Hand gaben.

In den meisten Schulen aber ist man fest überzeugt, das Richtige zur Einprägung der Wortbilder zu thun, *wenn man die gegenwärtig üblichen Lesebücher als Grundlage der gesamten orthographischen Übungen benutzt.*

Hier liegt ein gewaltiger *Irrtum* vor, ein Irrtum, der besonders deshalb so eingewurzelt ist, weil ein Fünkchen Wahrheit darin steckt. Weisen wir diesen nach.

Soll die Hand des Kindes ein Wort mit Andersschreibung richtig und gewandt darstellen, so muß das betreffende Wortbild beim Hören des Wortes sich rasch, klar und richtig in der Seele des Kindes reproduzieren. Die *Reproduktion* aber setzt eine klare und richtige *Vorstellung* voraus, und diese wieder gründet sich einzig und allein auf eine genaue sinnliche *Anschauung*. Soll die Reproduktion eine zuverlässige und schnelle sein, so muß die Anschauung wiederholt stattgefunden haben. Ist das nicht der Fall, so ist die Vorstellung meist auch nicht deutlich. Man schreibt dann wohl das betreffende Wortbild rasch auf ein Blatt Papier, um mit Hilfe der Sinne festzustellen, ob es das Bild ist, welches man früher mal gesehen hat. Man traut dabei den Sinnen mehr, als den Regeln und dem Verstand.

Nun aber frage ich: *Enthalten die heutigen Lesebücher die Wortbilder, die das Gedächtnis der Kinder beim Schreiben reproduzieren muß?* Ist nicht ein gewaltiger Unterschied zwischen den geschriebenen und gedruckten Wörtern? Wie ist es doch möglich, daß, nachdem seit Pestalozzis Zeit so viel über *Anschauung* geschrieben und gesprochen worden ist, in betreff der Orthographie der Grundsatz von dem Fundament aller Erkenntnis bis heute noch nicht zur Geltung gekommen ist? Was hat man im Laufe der Zeit nicht alles auf die anschaulichste Weise im Unterricht vorführen wollen? Daß man aber auch die äußere Darstellung der Sprache, wie sie von jedem als Fertigkeit verlangt wird, am besten, sichersten, schnellsten und natürlichsten durch wiederholte richtige, sinnliche Anschauung erlernt, das ist bisher nicht erkannt oder wenigstens nicht genügend gewürdigt worden. Es ist dieser Seite der Sprache ergangen wie der Sprache überhaupt. Prof. Max Müller sagt darüber: „Gleich einem Schleier, der allzu nah über dem Auge des Menschengeistes hing, wurde sie kaum bemerkt."

Vergleichen wir einmal die geschriebenen und die gedruckten Wortbilder miteinander!

Da finden wir I. Unterschiede in den einzelnen Teilen und II. eine ganz verschiedene Zusammensetzung der Teile.

I. Die Unterschiede in den einzelnen Teilen der Wörter, in den Buchstaben, sind dreifacher Art: 1. Druck- und Schreibbuchstaben haben zum Teil ganz verschiedene Grundformen; 2. ihre Höhenverhältnisse sind andere, und 3. die Verteilung des Druckes stimmt nicht überein.

1. Von der Verschiedenheit der Grundformen kann sich jeder selbst leicht überzeugen.

2. In der deutschen Schreibschrift, worauf es ja besonders ankommt, verhalten sich die Buchstaben meist zueinander wie 1 : 4 : 7. In der deutschen und lateinischen Druckschrift dagegen herrscht allgemein das Höhenverhältnis von 1 : 1½ : 2.

Die mehrstufigen Buchstaben bezeichnen hauptsächlich Konsonanten, also diejenigen Bestandteile, welche von den Sprachgelehrten die Knochen oder das Gerippe der Wörter genannt werden, weil sie im Laufe der Zeit die wenigsten Veränderungen erleiden. Auch bei der sichtbaren Darstellung der Wörter bilden die Konsonanten die wesentlichen und charakteristischen Bestandteile. Aus diesem Grunde läßt man bei Abkürzungen die Vokale meist fort. Daß nun in der Schreibschrift die wichtigsten Teile der Wörter mit ganz geringen Ausnahmen mehr als doppelt so sehr hervortreten als in der Druckschrift, ist für die Auffassung, Einprägung und Wiedergabe der Wortbilder nicht gleichgiltig.

Ein weiterer Vorteil, der aus dem verschiedenen Höhenverhältnis für die bessere Auffassung und Einprägung geschriebener Wortbilder hervorgeht, ist der, daß in der Schreibschrift die untereinander stehenden Zeilen eine größere Entfernung voneinander haben. Die Anschauung des einzelnen Wortbildes wird bei ihr wenig oder gar nicht durch die darüber und darunter stehenden Wörter beeinträchtigt. Wie sehr dies aber bei der Druckschrift der Fall ist, wird jeder merken, wenn er zu diesem Zwecke an irgend einem Buche den Versuch macht. Warum in der Druckschrift ein solches Höhenverhältnis mit einer so geringen Entfernung der verschiedenen Zeilen eingeführt ist, läßt sich leicht erklären. Man bekommt mehr auf eine Seite und spart dadurch an Papier und Druckkosten. Die Einrichtung beruht also auf einem Princip, welches, vom geschäftlichen Standpunkt aus besehen, seine Berechtigung haben mag, das aber für die Schule durchaus verwerflich ist; denn hier geht Anschaulichkeit und Deutlichkeit über die Billigkeit.

In und mit den Wortbildern treten bei der Schreibschrift infolge der verschiedenen Höhenverhältnisse auch die zu merkenden Schwierigkeiten deutlicher hervor. Eins der schwierigsten, wenn auch überflüssigsten Kapitel der

deutschen Orthographie ist der Gebrauch des großen Anfangsbuchstabens. Wilmanns bemerkt dazu ironisch: „Es ist in der That eine schöne Sache um den großen Anfangsbuchstaben." An anderer Stelle sagt er: „Die Majuskel ist zu einem Zeichen grammatischer Weisheit und Scheidekunst geworden," und „in vielen Fällen ist ohne Willkür gar nicht durchzukommen." Wenn dies „der klassische Zeuge für die wissenschaftliche Berechtigung der neuen Orthographie" bekennt, so steht doch wohl fest: 1. daß unsere Schreibschüler sich noch viel weniger auf die vorhandenen Regeln verlassen können und 2. daß bei der Lehre vom großen Anfangsbuchstaben die deutliche Anschauung und die sichere Einprägung der Wortbilder nicht entbehrt werden können. Nun aber haben die großen Buchstaben in der Schreibschrift vier und sieben Stufen, während sie bei der Druckschrift nur $1^1/_2$ und zwei Stufen aufweisen. In den geschriebenen Wortbildern tritt demnach der große Anfangsbuchstabe in jedem Falle durchschnittlich dreimal so auffällig hervor als in den gedruckten Wörtern.

Ein anderes schwieriges Kapitel der deutschen Orthographie ist die Dehnung. Hier ist besonders der Gebrauch des Dehnungs-h zu merken; denn die Vokalverdoppelungen beschränken sich auf eine ganz kleine Zahl von Wörtern, und die Bezeichnung des langen i durch ie ist Regel und nicht Ausnahme. Das Dehnungs-h tritt aber wieder infolge der verschiedenen Höhenverhältnisse in der Schreibschrift $3^1/_2$mal so augenfällig hervor als in der Druckschrift.

Auch die Schärfung wird bei ihr mehr hervorgehoben; denn die Konsonanten, deren Verdoppelung hauptsächlich die Schärfung bezeichnet, haben mit Ausnahme von n, m und r mehrstufige Buchstaben (v und w kommen hierbei nicht in Betracht).

Dasselbe gilt von der durch mehrstufige Buchstaben erfolgenden Bezeichnung des konsonantischen Auslautes, sowie von dem Gebrauch selten vorkommender Buchstaben.

Nächst der Höhe ist der Druck ein charakteristisches Merkmal der Schriftzeichen. Da finden wir nun bei den Schreibbuchstaben gegenüber den deutschen Druckbuchstaben eine viel größere Einfachheit. Letztere haben an mehr Stellen Druck, und dieser zeigt nach den verschiedensten Richtungen. Am meisten tritt die Undeutlichkeit und Widerwärtigkeit der verschnörkelten deutschen Druckbuchstaben hervor, wenn man sie bei In- und Aufschriften wahrnimmt. Man vergleiche zur weiteren Erhärtung des Ausgeführten die großen deutschen Druckbuchstaben N, R, B und B miteinander. Wer dieselben im ersten Unterricht je zu lehren hatte, der wird seine Erfahrungen damit schon früher gemacht haben.

Hätten also alle Schreib- und Druckbuchstaben selbst gleiche Grundformen, was ja thatsächlich nicht einmal der Fall ist, so würden doch infolge der verschiedenen Höhen- und Stärkeverhältnisse der Schriftzeichen die geschriebenen Wortbilder ganz andere sein als die gedruckten. Obgleich nun jene und nicht diese

im Sprachunterricht eingeprägt werden müssen, sich auch viel besser einprägen lassen, geht man doch von den letzteren aus und quält sich und die armen Kinder damit Tag für Tag, jahraus, jahrein. Erinnert das nicht an die Schildbürger?

Dazu kommt II. noch ein sehr wichtiger Punkt. Von Wortbildern kann man eigentlich nur bei der Schreibschrift reden; denn in einem Bilde müssen doch die einzelnen Teile in einer gewissen Verbindung miteinander stehen. Das ist bei dem geschriebenen Worte der Fall, nicht aber beim gedruckten. Hier hat man die Teile wohl in der Hand; es fehlt leider das gemeinsame Band. Die Druckbuchstaben stehen unverbunden nebeneinander; nach jedem ist eine Lücke. In der Schreibschrift dagegen werden Auge und Geist durch die lückenlose Verbindung der Buchstaben zur Auffassung ganzer Wortbilder geradezu gezwungen. Die Druckschrift zerreißt die Wortbilder und hebt als kleinste selbständige Ganze die Buchstaben, oder, wie bei ch und sch, auch nur Teile derselben hervor; die Schreibschrift dagegen, die nur zwischen den Wörtern Lücken duldet, läßt die Wortbilder als kleinste Ganze aus dem Satzganzen hervortreten. Während darum das Lesen der Druckschrift im wesentlichen ein Auflesen von Buchstaben ist, kann man das Lesen von Schreibschrift als ein Auflesen von Wortbildern bezeichnen.

Daß die Kinder bei der Druckschrift thatsächlich keine Wortbilder ins Auge fassen, ergiebt sich aus der Art und Weise, wie sie beim Abschreiben aus dem Lesebuch verfahren. Es ist dies in der Regel, selbst auf der Mittelstufe noch, ein Übertragen der einzelnen Buchstaben. Da hilft kein Strafen; da helfen auch sehr wenig die von der Pädagogik herausgegebenen Rezeptchen, z. B. ein Wort besehen, die Hand darauf decken oder das Buch schließen und dann schreiben. Gewiß, das kann gut gehen, solange es unter der strengen Zucht des Lehrers geschieht. Man bedenkt aber meist nicht, daß man dabei dem ungeübten Schreibschüler sehr viel zumutet. Er soll nämlich etwas ganz anderes herstellen, als was im Buche steht. Dort sieht er einzelne Buchstaben nebeneinander, und er soll nun mit ganz anderen Zeichen daraus ein zusammenhängendes Bild anfertigen. Hört die strenge Kontrolle auf, so beginnen die Kinder auch wieder das Abschreiben von Buchstaben. Will man wirklich Wortbilder einprägen, so benutze man das Mittelchen unter Zugrundelegung von geschriebenen Wortbildern. Dabei wird es Wunder wirken.

Dasselbe würde geschehen bei einem andern Rezeptchen, dem wortweisen Lesen. Übt man dieses an der Druckschrift, so kann es aus den angeführten Gründen den erhofften Gewinn nicht bringen.

Viel gerühmt ist auch das Buchstabieren. Manche sind von seinem hohen Werte so durchdrungen, daß sie es üben, als sollte jedes Kind zum Setzer

ausgebildet werden. Bedenkt man aber, daß bei den orthographischen Belehrungen die Auffassung und Einprägung ganzer Wortbilder die Hauptsache ist, so wird man es möglichst vermeiden, die Gesamtauffassung durch unnötiges Zerreißen zu stören. Man wird dann die Aufmerksamkeit der Kinder ganz besonders auf die eigentümlichen Merkmale des betreffenden Bildes hinlenken und verwandte Bilder zum Vergleich heranziehen. Die gleichzeitige Hervorhebung des Nebensächlichen und Selbstverständlichen kann das Besondere und Eigentümliche, was gemerkt werden muß, nur verdunkeln. Man denke doch an die Betrachtung von Tier- und Pflanzenbildern im naturkundlichen Unterricht. Wer wird hier bei verwandten Bildern jedesmal die sämtlichen einzelnen Teile nach einer festen Schablone durchhecheln? Der Schriftsetzer beschäftige sich mit Buchstaben und Buchstabieren, wie es sein Geschäft verlangt; der Schreibschüler aber werde vornehmlich angehalten, mit Wortbildern als kleinsten Ganzen zu arbeiten.

Damit soll natürlich dem Buchstabieren seine Bedeutung in betreff der Lautauffassung, Benennung und Darstellung nicht abgesprochen werden. Dies ist besonders bei der Gleichschreibung zu berücksichtigen; bei Wörtern mit Andersschreibung aber verzichte man in der Regel auf das pedantische, langweilige und geisttötende Buchstabieren.

Wenden wir uns jetzt den Fällen zu, bei denen im orthographischen Unterricht etwas Richtiges geschieht! Wir finden dies da, wo man von **geschriebenen** Wortbildern ausgeht. Die so verfahren, gehen bei den Rechtschreibeübungen in der Regel davon aus, daß sie die schwierigen Wörter an der Wandtafel so vorführen, wie sie später beim Schreiben vom Gedächtnis der Kinder reproduziert werden müssen. Vormachen, Zeigen, Anschauen, Lesen, Hervorhebung des Besondern, Vergleichen, Ab- und Aufschreiben, das sind hier die Hauptübungen. Wohl dem Lehrer, wenn er das fleißig besorgt, wenn ihm die Kreide in jeder Unterrichtsstunde ein unentbehrliches Handwerkszeug ist! Nicht ganz mit Unrecht kann man wohl sagen, wie der Verbrauch von Seife ein treffliches Mittel für die Beurteilung des Kulturzustandes eines Volkes, so sei der rechte Verbrauch von Kreide ein wichtiger Maßstab für die Beurteilung der unterrichtlichen Thätigkeit eines Lehrers.

Um die Wandtafeln stets frei zu haben für die Darstellung von Wortbildern, deren Vorführung der fortlaufende Unterricht verlangt, habe ich mir für den besondern orthographischen Unterricht dreißig große Wörtertafeln hergestellt. Jede derselben ist 80 cm breit und über 60 cm hoch. Sie sind auf Leinen gezogen und mit Stäben und Ösen versehen. Jede Tafel enthält 20 bis 30 Wortbilder. Dieselben sind so groß, daß sie mit normalem Auge 10 m weit klar und deutlich angeschaut werden können. Die gemeinsamen Schwierigkeiten einer Gruppe sind beim ersten Worte durch blaue Farbe hervorgehoben.

Diese Wörtertafeln leisten dem Rechtschreiben folgende Dienste:

1. Sie bilden den besten Ausgangspunkt für die auf Mittel- und Oberstufe zu betreibenden besonderen orthographischen Übungen
   a) weil sie das zeitraubende Aufsuchen, Anschreiben und Ordnen der betreffenden Wörter ersparen;
   b) weil die Wandtafeln frei bleiben für andere Schwierigkeiten, deren Vorführung die nachfolgenden Diktate verlangen.
2. Die Wörtertafeln bilden auch das beste Einprägungsmittel für die besondern orthographischen Belehrungen
   a) weil sie es ermöglichen, die schwierigen Wörter längere Zeit zum wiederholten Anschauen, Lesen, Besprechen und Nachbilden an guter Stelle vorzuführen;
      (die Wandtafeln stehen dem Lehrer hierfür nicht tagelang zur Verfügung;)
   b) weil sie es möglich machen, zwischen den Wörtern der verschiedenen größeren Gruppen anschauliche Vergleiche vorzunehmen. Mögen sich hierbei Ähnlichkeiten oder Gegensätze ergeben, beides befördert die Reproduktion der Wortbild-Vorstellungen.
3. Die Wörtertafeln sind das beste Wiederholungsmittel für die Zwecke des besondern orthographischen Unterrichts
   a) weil sie bei jeder Gelegenheit stets fertig zur Hand sind und
   b) weil die Wörter stets an derselben Stelle und in derselben Reihenfolge erscheinen (Eadem per eadem).
4. Die Wörtertafeln sind ein sehr gutes Hilfsmittel für die selbstthätige stille Beschäftigung der Kinder in wenigklassigen Schulen.
   a) Nach der Besprechung können die Kleineren die Wörter auf die Tafel und ins Tagebuch abschreiben — eine Recht- und Schönschreibeübung.
   b) Beschäftigt sich der Lehrer mit den Kleineren, so können die Größeren die Wörter einer früher besprochenen Gruppe in Sätzen anwenden, was ein Diktat zur Wiederholung ersetzt.
5. Die Wörtertafeln ermöglichen es auch, den schriftlichen häuslichen Arbeiten eine weitere Abwechslung zu geben, wenn die besprochenen und in Sätzen angewandten Wörter in der Schule ins Tagebuch eingetragen werden.

So bedeutsam nun aber auch diese Wörtertafeln in Schreibschrift, sowie die vom Lehrer an der Wandtafel vorgeschriebenen Wörter für die auf sinnlicher Anschauung und sicherer Einprägung geschriebener Wortbilder beruhende Fertigkeit des Rechtschreibens sein mögen, wir müssen doch bekennen, daß sie im

besten Falle bei weitem nicht ausreichen, unsern Schülern für das Heer von Wörtern, die sie gebrauchen lernen, die nötigen Wortbild-Vorstellungen zu übermitteln.

Auch das Abschreiben aus dem Buche und das stets zu übende Lesen der verbesserten Abschreibeübungen können diese Unvollständigkeit nicht heben. Diktate und Aufsätze kommen nicht besonders in Betracht; denn sie werden eingeschrieben, rot unterstrichen, verbessert und dann — der Vergessenheit preisgegeben. Außerdem sind die eigenen Arbeiten der Kinder selten mustergiltig zu nennen.

Infolgedessen ist es eine feststehende Thatsache, daß unsere Schulkinder eine große Anzahl Wörter während ihrer ganzen Schulzeit nicht einmal in der Gestalt erblicken, in welcher sie dieselben gewandt und richtig darstellen sollen. Und dann straft man wohl gar die Kinder, wenn ihnen dies nicht gelingt. Ist das nicht eine schreiende Ungerechtigkeit? Erinnert das nicht an mittelalterliche Zustände? So unsinnig wie die damaligen Hexenprozesse waren, so unsinnig ist das an die Kinder gestellte Verlangen, Wortbilder aus ihrem Gedächtnis hervorzuzaubern, die niemals darin gewesen sind. „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen." Wäre dieser herrliche Ausspruch Salzmanns auch auf den orthographischen Unterricht angewandt worden, so würde die Pädagogik nicht dahin gekommen sein, die Orthographie ein „Schulmeisterkreuz" zu nennen; denn in Wirklichkeit ist sie vielmehr ein „Schülerkreuz". Unsere und der Schulbehörde Pflicht ist es, den Kindern dasselbe nach Möglichkeit zu erleichtern.

Zu diesem Zwecke giebt es nur ein wirksames Mittel, d. i. eine Reform der Grundlage des gesamten Sprachunterrichts, eine Reform der Schul-Lesebücher.

Fort mit der Druckschrift aus den Lesebüchern der beiden ersten Schuljahre! Das muß unsre erste Losung sein. Es hat gar keinen besondern Zweck, daß die Kinder so früh zum Lesen der Druckschrift kommen; dagegen ist es für Schule und Leben von der allergrößten Bedeutung, daß nicht nur die mündliche, sondern auch die rechte schriftliche Sprachschulung von vornherein mit dem anschaulichen Sachunterricht verbunden ist, daß mit den Sachen und Worten in erster Linie diejenigen Wortbild-Vorstellungen übermittelt werden, ohne deren schnelle und richtige Reproduktion in vielen Fällen ein richtiges Schreiben unmöglich ist.

„Wir erwerben die Sicherheit in der Rechtschreibung nicht sowohl durch auswendig gelernte Regeln, auch nicht durch das eigene Schreiben allein, sondern zum großen, ja vielleicht zum größten Teil durch das Lesen" (Wilmanns). In diesem Ausspruch des anerkannten Sprachgelehrten haben wir eine große pädagogische Wahrheit, wenn wir noch zwei Worte hinzufügen, nämlich — „von Schreibschrift". Bedenkt man dabei, daß gerade die Lesestücke auf der

Unterstufe mehr gelesen und geschrieben werden als auf irgend einer anderen Stufe und daß gerade auf dieser Stufe das Gedächtnis der Kinder am empfänglichsten und am wenigsten überbürdet ist, so wird man zugeben müssen, daß sich die Kinder in den ersten zwei Schuljahren bei alleiniger Anwendung von Schreibschrift ein großartiges Kapital von richtigen Wortbildern aneignen werden, ein Kapital, das infolge seiner unausgesetzten Benutzung für Schule und Leben die höchsten Zinsen bringen wird.

Gleichen Gewinn würde dabei auch die ästhetische Seite der sichtbaren Sprachdarstellung davontragen. Welcher Lehrer hätte es nicht schon erfahren, wie ungemein wichtig es ist, im Schönschreibunterricht nicht nur Buchstaben, Wörter und Sätze, sondern auch ganze Sprachstücke den Kindern in mustergiltiger Schreibschrift zur Anschauung, Besprechung und Nachahmung vorzuführen! Benutzt man hierzu die Wandtafel, so erfordert das viel Zeit und Mühe. Auch ist alsdann eine Wiederholung so gut wie ausgeschlossen, weil man bald darauf die Wandtafel für andere Zwecke nötig hat.

Nach Durchführung dieser Reform haben Abschreiben, wortweises Lesen, Lesen nach Satzzeichen mit und ohne Angabe derselben erst den rechten Erfolg für das Rechtschreiben.

Dann erst wird das Lesebuch, wie es die Allgemeinen Bestimmungen fordern, in Wahrheit die Grundlage des **gesamten** Deutschunterrichts, nämlich auch für die orthographische und ästhetische Darstellung.

Die Auswahl der Schriftformen kann keine großen Schwierigkeiten bereiten. Am Niederrhein haben wir bereits einheitliche Formen.

Vom dritten Schuljahre an mag in den Lesebüchern neben der Schreibschrift auch die Druckschrift zur Anwendung kommen, besonders deshalb, weil von diesem Zeitpunkte an auch in andern Büchern gelesen wird. Daß das Lesen der Druckschrift hier noch besondere Schwierigkeiten verursachen könnte, wird wohl kein Pädagoge ernstlich behaupten. Die Druckschrift darf aber im Lesebuch der Mittelstufe nicht überwiegen; denn auch diese Stufe ist noch grundlegend für die Aneignung der gebräuchlichsten Wortbilder. Besonders erachte ich es für nötig, daß die sogenannten Musterstücke, denen eine eingehende Behandlung gewidmet wird und die auch zum Teil auswendig gelernt werden, in Schreibschrift dargestellt sind. Nur dann verdienen dieselben auch nach ihrer äußeren Darstellung den Namen „Muster"-stücke, und ihre Aneignung wird einen zweifachen Nutzen mehr in sich bergen.

Selbst das Oberstufen-Lesebuch muß noch seine Musterstücke in musterhafter Vorschrift enthalten. Sodann wünsche ich, daß dasselbe einen zweifachen Anhang in Schreibschrift bekommt: 1. Muster zeitgemäßer Briefe, Rechnungen, Quittungen ꝛc.; 2. eine gruppenweise Anordnung der wichtigsten Wörter mit Andersschreibung einschließlich die gebräuchlichsten Fremdwörter.

Wer etwa glauben sollte, das Lesen der Druckschrift würde bei dieser Einrichtung der Lesebücher an Geläufigkeit und Fertigkeit abnehmen, den möchte ich darauf aufmerksam machen, daß das Lesen der Schreibschrift doch auch ein Lesen ist und zwar ein solches, bei welchem infolge der bessern Auffassung ganzer Wörter ein besseres Auflesen der Gedanken stattfindet, und das ist doch schließlich die Hauptsache des Lesens und des Leseunterrichts.

Zudem aber hat das Lesen von Schreibschrift auch an und für sich dieselbe Berechtigung, wie das Lesen der Druckschrift; denn im allgemeinen wird man wohl behaupten dürfen, daß geschriebene Mitteilungen für den Empfänger wichtiger sind als gedruckte. Wie mangelhaft aber das Lesen von Schreibschrift bei Kindern und Erwachsenen von statten geht, auch wenn dieselbe nicht von hochgelehrten Leuten herrührt, die bekanntlich das Vorrecht haben, recht unleserlich schreiben zu dürfen, davon kann sich jeder in seinem Kreise durch Versuche überzeugen. Infolgedessen ist das Lesen von Schreibschrift heutzutage in den Schulen noch ebenso nötig, wie zur Zeit des dreißigjährigen Krieges im Herzogtum Gotha.

Fragen wir uns nun zum Schluß, was zu geschehen hat, um diese Lesebuch-Reform zur Durchführung zu bringen.

Der einzelne Schularbeiter ist heutzutage in Lesebuch-Angelegenheiten vollständig machtlos. Erst wenn die Mehrzahl der Kollegen und die Schulbehörden sich von der Notwendigkeit und Unbedenklichkeit der angegebenen Reformen überzeugt haben, kann man hoffen, daß auch die Herren Lesebuchverleger der Angelegenheit näher treten. Sollte diese Arbeit das bewirken, so hätte sie ihren Zweck vollkommen erfüllt.

Elias erstes Auftreten.

Eine Präparation für die Oberstufe einer Volksschule.

Von Friedr. Meis in Barmen.

Vorbemerkung: Die nachfolgende Präparation folgt hinsichtlich des Lehrverfahrens den von Dörpfeld vertretenen Grundsätzen.

I. Abschnitt. (I. Lehreinheit.)

Hauptziel: Von einem Propheten, der das Zehnstämmereich vom Götzendienst abzubringen sucht.

I. Anschauen.

a) Vorbereitung.

In der vorigen Geschichte haben wir gehört, daß das Zehnstämmereich durch Jerobeam zu einer schlimmen Sünde verführt worden ist; zu welcher? (Bilder-

dienſt.) Wovon will ich euch heute erzählen? (Wiederholung der Zielangabe.) Welche Frage drängt ſich euch da zunächſt auf? (Wie iſt das Reich Israel in den Götzendienſt geraten?) Und was ſoll ich euch dann weiter erzählen? (Wie ein Prophet das Zehnſtämmereich vom Götzendienſte abzubringen ſucht.) Mit welchen beiden Hauptfragen wird ſich alſo unſere Beſprechung zu beſchäftigen haben? (Wiederholung.) Bei meiner Zielangabe (wiederhole ſie!) habe ich vorausgeſetzt, 1. daß ihr ſchon gewiſſe Perſonen kennt. Welche nämlich? (Propheten.) — 2. Daß ihr ſchon mit einem gewiſſen Reiche bekannt ſeid, mit welchem? Was wir von dieſen Perſonen (Propheten) und dieſem Reiche ſchon gehört haben, wollen wir uns noch einmal kurz ins Gedächtnis zurückrufen, weil dann das Neue deſto beſſer verſtanden wird. Welche Propheten haben wir ſchon in den früheren Geſchichten kennen gelernt? (Moſes, Samuel, Nathan, Ahia ꝛc.) In welcher Weiſe wirkten ſie? (Lehren, warnen, ermahnen, drohen, weisſagen.) Zu welchem Zwecke hatte ſie alſo Gott geſandt? (Die Menſchen zu beſſern.) Dieſen Zweck haben wir auch bei dem Propheten deutlich erkannt, den der Herr zu Jerobeams Zeit im Zehnſtämmereich auftreten ließ. Sage noch einmal, zu welcher Sünde Jerobeam das Volk verführt hatte! (Bilderdienſt.) Was hatte ihn dazu veranlaßt? Was hatte Gott alles gethan, um ihn vom Bilderdienſt abzubringen und auf einen beſſeren Weg zu führen? (Wiederholung aus der vorigen Lektion: vielfache Warnung und Ermahnung Jerobeams. 1. Durch das Wort des Propheten aus Juda: „Altar, Altar“ ꝛc. 2. Durch noch größeren Ernſt: Jerobeams Hand verdorrt. 3. Durch Güte: Die verdorrte Hand wird auf das Gebet des Propheten wieder geſund. 4. Durch die offenkundige Abkehr des Herrn von Jerobeam: Der Prophet durfte Jerobeams Haus nicht betreten, — an dem Orte kein Brot eſſen und kein Waſſer trinken. 5. Durch das Schickſal des Propheten: Gott nimmt es mit ſeinen Worten genau. 6. Durch die Krankheit des Sohnes Jerobeams. 7. Durch die harte Botſchaft des Propheten Ahia: Ich bin dir geſandt ein harter Bote ꝛc. 8. Durch des Kindes Tod.) Der Herr hatte alſo alles Mögliche gethan, um Jerobeam zur Sinnesänderung zu bringen. Dieſer aber ließ ſich weder durch Gottes Güte, noch durch ſeinen Ernſt zur Buße leiten. Wie zeigte ſich das? (Er ſetzte den Bilderdienſt fort.) Welche Drohung hat Gott im zweiten Gebote über diejenigen ausgeſprochen, welche Bilderdienſt treiben? (Denn ich, der Herr, dein Gott, bin ein ſtarker, eifriger Gott, der da heimſucht der Väter Miſſethat an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied, die mich haſſen.) Wie haben wir dieſe Drohung aufgefaßt? (Wenn ſich der Väter Miſſethat — der Bilderdienſt — auch noch an den Kindern findet, ſo will ſie der Herr ſpäteſtens bis ins dritte oder vierte Glied dulden, dann aber die Sünde heimſuchen = das Geſchlecht ausrotten.) Wie iſt dieſe Drohung an Jerobeams Hauſe in Erfüllung gegangen? (Jerobeams Sohn, der den Bilderdienſt fortſetzte, wurde ſchon nach zweijähriger Regierung ſamt ſeinem ganzen Geſchlechte ausgerottet.) Welcher Schandfleck haftet fernerhin in der Bibel dem Namen Jerobeams überall da an, wo er erwähnt wird? (Der Israel ſündigen machte.)

Zuſammenfaſſung.[1])

[1]) Dieſe Einprägungsarbeit — das Zuſammenfaſſen — geſchieht hier wie bei allen folgenden Stücken
a) durch zuſammenfaſſende Fragen,
b) durch freie, zuſammenhängende Reproduktion ſeitens der Schüler.

b) Darbietung des Neuen.

Nach dieser Wiederholung dessen, was wir von der Wirksamkeit der Propheten und vom Zehnstämmereiche bereits wußten, können wir nun zu unserer ersten Hauptfrage übergehen. Wie lautet sie?

1. (Teil-) Ziel: Wie das Zehnstämmereich in Götzendienst versunken ist.

Das zweite Königsgeschlecht im Reiche Israel ließ sich auch durch die vorhergegangenen Gottesgerichte vom Bilderdienste nicht abbringen; es wurde ebenfalls schon im zweiten Gliede vertilgt. Das dritte Königsgeschlecht war noch gottloser als die vorhergehenden. Der zweite König dieses Geschlechts hieß Ahab. Von ihm sagt die heilige Schrift: „Er that, was dem Herrn übel gefiel, über alle, die vor ihm gewesen waren." Jerobeam hatte unter den goldenen Stierbildern noch Jehovah verehren wollen, der sein Volk aus Ägypten geführt hatte. Ahab führte den offenbaren Götzendienst in Israel ein. Gegen welches Gebot sündigte er also? (1. Gebot. Wortlaut.) Was haben wir bereits in den früheren Geschichten von den Greueln des Götzendienstes gehört? (Wiederholung dessen, was den Schülern bekannt ist vom Götzendienst Tharahs, der Ägypter, vom Molochsdienst ꝛc.) Schrecklicher noch als dieses Heidentum war der Götzendienst, welchen Ahab in Israel einführte. Ihn selbst hatte seine Gemahlin Isebel dazu verführt. Isebel war die Tochter des Königs zu Sidon im Phönizierlande. (Zeigen auf der Karte.) Die Phönizier verehrten die Sonne als eine männliche Gottheit unter dem Namen Baal und den Mond als eine Göttin unter dem Namen Astarte. Bei diesem Götzendienst kamen solche Greuel vor, daß selbst andere Heiden ihn abscheulich fanden und sich davor entsetzten. Man hat ihn sogar „eine Pestbeule am Leibe der Menschheit" genannt. Ahab wußte, daß Isebel eine eifrige Anhängerin dieses greulichen Baalsdienstes war, trotzdem hatte er sie zum Weibe genommen. Was mag ihn wohl dazu veranlaßt haben? (Isebels Schönheit oder ihr Reichtum oder ihre vornehme Herkunft.) Auf dasjenige, was z. B. dem Abraham die Hauptsache gewesen war, als er für Isaak eine Frau suchte, hatte Ahab gar nicht geachtet, nämlich? (Gottesfürchtige Gesinnung.) Was läßt sich von einer solcher Ehe im voraus vermuten? (Sie wird nicht glücklich gewesen sein.) Welches Beispiel aus den früheren Geschichten läßt uns das schließen? (Esau — zwei Weiber aus den Hethitern — eitel Herzeleid.) Wir haben auch von einem Könige gehört, dem seine heidnischen Weiber zum Verderben gereichten. (Salomo in seinem Alter.) Ähnlich erging es auch Ahab. Isebel war herrschsüchtig und von entschlossenem, männlichem Charakter; sie gewann über den schwachen Ahab gänzlich die Oberhand, so daß er in allen Stücken ihrem Willen folgte. Ihr Einfluß brachte ihn dahin, daß er auch dem Baal diente. Ahab erbaute diesem Götzen in seiner Hauptstadt Samaria (Zeigen) einen Tempel und stellte 450 Baalspriester an. Außerdem gab es in Israel noch 400 Priester der Astarte.

Für die Propheten Jehovahs kam nun eine böse Zeit. Isebel ließ alle töten, deren sie habhaft wurde. Das böse Beispiel des Königspaares wirkte auch verderblich auf das Volk. Inwiefern wohl? (Viele ließen sich auch zum Baals-

---

Dazu kommt bei der Darbietungsstufe noch

c) das Lesen der Geschichte durch die Schüler an der Hand der Enchiridionsfragen. (S. Enchiridion der bibl. Geschichte von Fr. W. Dörpfeld. Gütersloh bei C. Bertelsmann. 15. Aufl. 40 Pfg.)

Digitized by Google

dienste verführen.) Welcher Grund wird bei manchen mitgewirkt haben? (Sie wollten sich bei dem Könige beliebt machen.) Durch sie wurden dann wieder andere verführt, und so kam es, daß allmählich fast das ganze Volk in den abscheulichen Baalsdienst versank. Es gab zwar noch hier und da solche, die dem rechten Gotte treu blieben, aber sie wagten nicht, offen gegen den Baalsdienst aufzutreten. Weshalb nicht? (Sonst wurden sie von Isebel verfolgt.)

Gieb diesem Stücke der Geschichte eine Überschrift! (Wie das Zehnstämmereich durch Ahab in den Baalsdienst versunken ist.) — (Anschreiben an die Wandtafel.) — Zusammenfassung.

2. (Teil-) Ziel. Jetzt wäre die erste Hauptfrage (welche?) beantwortet. Welche zweite Hauptfrage soll uns jetzt beschäftigen? Wie ein Prophet das Zehnstämmereich von dem Baalsdienste abzubringen sucht.

In dieser Zeit lebte der Prophet Elias. Dieser Name bedeutet: „Gott ist meine Stärke." Hierdurch ist schon etwas von dem Wesen (Gesinnung) des Elias angedeutet. (Er besaß ein starkes Gottvertrauen.) Er stammte aus Thisbe. Dies war wahrscheinlich ein kleiner Ort im Gebirge Gilead. (Zeigen.) Es scheint, daß sich Elias vor seinem Auftreten längere Zeit in der Einsamkeit aufgehalten hat, ähnlich wie wir es von anderen großen Männern Gottes gehört haben. Zum Beispiel? (Moses in Midian — Johannes der Täufer in der Wüste — Luther in der Stille des Klosters.) Elias konnte es nicht länger mehr ruhig mit ansehen, daß sein Volk den entsetzlichen Baalsdienst trieb. Gewiß hatte er schon oft darüber nachgedacht, was sich dagegen thun ließ. Wir wollen einmal überlegen, durch welche Mittel er wohl gegen den Götzendienst wirken konnte. Denkt zunächst daran, wie sich Abraham verhielt, als er unter die Götzendiener nach Kanaan kam. (Er baute einen Altar und opferte, und wenn ihn dann die Leute fragten: „Was machst du da?" so predigte er ihnen von dem rechten Gotte.) Er hat ihnen aber nicht bloß durch Worte, sondern auch durch Thaten gepredigt. Auf welche Weise? (Er gab ihnen ein gutes Vorbild durch seinen Wandel.) Welches Mittel wandte Josua noch bei seinem Abschiede an, um das Volk vom Götzendienste abzuhalten? (Er drohte ihm mit Gottes Strafe: „Wenn ihr den Herrn verlasset und fremden Göttern dienet, wird er sich wenden und euch plagen und euch umbringen, nachdem er euch Gutes gethan hat.") Durch welche Mittel haben also die genannten Männer gegen den Götzendienst gewirkt? (Predigt — Vorbild — Androhung von Strafgerichten Gottes.)

Zusammenfassung. (Mittel, um den Götzendienst zu bekämpfen.)

Inwiefern war Elias in der Anwendung des ersten Mittels behindert. (Wenn er von Jehovah predigte, ließ ihn Isebel fangen und töten.) Ob er wohl durch seinen vorbildlichen Lebenswandel das Volk bessern konnte? (Nein, die große Masse des Volkes kannte ihn nicht einmal.) Auch war das Volk damals wenig geneigt, seinen Sinn und sein Leben zu ändern. Ahabs Regierung war bis dahin äußerlich glücklich verlaufen. Die Freundschaft mit dem phönizischen Königshause hatte dem Lande äußere Vorteile gebracht; welche konnten das sein? Denkt an das, was wir bei den Geschichten von David und Salomo über die Beschäftigung der Phönizier gehört haben. (Handel und Gewerbe hatten sich gehoben.) So lebte das Volk Israel im Wohlstande, hatte äußere Güter genug und war mit seiner Lage und seinem Könige ganz zufrieden. Es dachte nicht daran, daß mit diesem Gewinne ein viel größerer Schaden verbunden war,

welcher nämlich? (Das Seelenheil gefährdet.) Wie warnt uns der Herr Jesus vor einem Gewinn, der mit solchem Schaden verknüpft ist? (Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele.) Elias wußte wohl, daß sein Volk diesen Schaden nicht einmal fühlte und beklagte und deshalb auf gute Lehren und Ermahnungen wenig geben würde. Er war zu der Überzeugung gekommen, daß Israel nur durch ein strenges Strafgericht zu bessern sei. Nun hatte der Herr schon im Gesetze Mosis an vielen Stellen seinem Volke Strafen angedroht, wenn es Götzendienst treiben würde. Einige dieser Stellen wollen wir jetzt lesen. Schlagt auf: 5. Mos. 28, Vers 14. 15. 23. 24. (Daß du nicht weichest von irgend einem Wort, das ich euch heute gebiete, weder zur Rechten, noch zur Linken, damit du andern Göttern nachwandelst, ihnen zu dienen. Wenn du aber nicht gehorchen wirst der Stimme des Herrn, deines Gottes, daß du haltest und thust alle seine Gebote und Rechte, die ich dir heute gebiete, so werden alle diese Flüche über dich kommen und dich treffen. — Dein Himmel, der über deinem Haupt ist, wird ehern sein und die Erde unter dir eisern. Der Herr wird deinem Lande Staub und Asche für Regen geben vom Himmel auf dich, bis du vertilget werdest.) Elias kannte ohne Zweifel diese und ähnliche Drohungen Gottes, und er hielt eine Hungersnot für das beste Mittel, um das Volk zu bessern. Zusammenfassung. (Welches Mittel dem Elias am geeignetsten schien, um das Volk zu bessern.)

Wodurch kann eine Hungersnot entstehen? (Langer Regenmangel, oder Heuschrecken ꝛc.) Wie ist die Entstehung einer Hungersnot in den gelesenen Versen geschildert? (Dein Himmel ꝛc.) Elias bat nun den Herrn, er möchte jahrelang weder Tau noch Regen kommen lassen, und er glaubte so zuversichtlich an die Erhörung seines Gebets, daß er hinging zu Ahab, um ihm die Hungersnot anzukündigen. Er mag wohl in ähnlicher Weise vor den König getreten sein, wie einst der Prophet in Bethel vor Jerobeam, vielleicht in dem Augenblicke, wo Ahab mit seinem Hofe ein Baalsfest feierte. Da haben sicherlich alle verwundert aufgesehen, als ruhig und furchtlos ein Mann herankam, den man schon an seiner Kleidung als einen der verhaßten und verfolgten Propheten Jehovahs erkannte. Elias war nämlich — wie damals alle Propheten des Herrn — höchst einfach gekleidet; er trug nur eine rauhe Haut als Gewand und einen ledernen Gürtel um seine Lenden. Und wie werden alle stumm vor Staunen und Bestürzung gewesen sein, als der ernste Mann vor den König hintrat und ihm mit erhobener Stimme zurief: „So wahr der Herr, der Gott Israels, lebet, vor dem ich stehe, es soll diese Jahre weder Tau noch Regen kommen, — ich sage es denn.“ Soweit das zweite Stück dieses Abschnitts. Überschrift? (Wie Elias dem Volke Israel eine Hungersnot ankündigt.) — (Anschreiben an die Wandtafel.) — Zusammenfassung.

Das waren ernste und gewaltige Worte, die Elias vor Ahab redete — jedes Wort ein Stachel in Ahabs Gewissen.

In heiligem Ernste beginnt Elias mit einer feierlichen Beteuerung. Wie lautet sie? („So wahr der Herr lebet.“) Elias wußte, daß der Herr schon einmal einem noch mächtigeren Könige als Ahab, der auch nicht auf seine Stimme hören wollte, bewiesen hatte, daß er noch lebe und Macht habe über ihn und seine Götzen. Aus welcher Geschichte wußte er das? (Moses vor Pharao. Pharaos Äußerung: Wer ist der Herr, des Stimme ich hören müßte?

— Ich weiß nichts von dem Herrn ꝛc." — Des Herrn Wort: „Die Ägypter sollen es inne werden, daß ich der Herr bin.") Für den Ahab lag schon in diesen Worten eine Drohung, welche? (Du sollst es erfahren, daß der Herr noch lebt ꝛc.)

Mit den Worten: „Der Gott Israels" drückte Elias dem anwesenden Volke einen Stachel ins Gewissen. Inwiefern? Denkt daran, welche Wohlthaten der Herr seinem Volke erwiesen hatte, und wie sich jetzt das Volk gegen ihn verhielt. (Der Herr hatte sie gesegnet vor allen Völkern; trotzdem hatten sie ihn verlassen und sich dem Baalsdienste zugewendet.)

„Vor dem ich stehe", fügte Elias hinzu. Vor welchem Menschen stand er in diesem Augenblicke? Dieser Mensch war ihm feindlich gesinnt, wollte das Gegenteil von dem, was Elias wünschte und hatte Macht, ihn zu töten. Wie würden sich wohl die meisten Menschen in Elias Lage verhalten haben? (Furcht vor Ahab; kein Mut, ihm entgegenzutreten.) Elias wußte aber, daß unsichtbarerweise noch ein viel höherer und mächtigerer König gegenwärtig war; vor diesem fürchtete er sich mehr als vor Ahab, und auf dessen Schutz vertraute er. Aus welchen Worten merken wir das? (Vor dem ich stehe.) Die rechte Ehrfurcht gegen den König aller Könige, wie wir sie an Elias sehen, ist schön ausgedrückt n einem euch bekannten Liede:

„Gott ist gegenwärtig!
Lasset uns anbeten
Und in Ehrfurcht vor ihn treten.
Gott ist in der Mitten!
Alles in uns schweige
Und sich innigst vor ihm beuge.
Wer ihn kennt, wer ihn nennt:
Schlagt die Augen nieder,
Kommt, ergebt euch wieder!

Majestätisch Wesen,
Möcht ich recht dich preisen
Und im Geist dir Dienst erweisen,
Möcht ich wie die Engel
Immer vor dir stehen
Und dich gegenwärtig sehen!
Laß mich dir für und für
Trachten zu gefallen,
Liebster Gott, in allem."

Elias schloß die Ankündigung des Strafgerichts mit den Worten: „Ich sage es denn." Das sagte er nicht, um zu prahlen und sich selbst zu rühmen. Damit wollte er vielmehr dem Könige sagen: „Du hast es jetzt nur mit mir, einem geringen Diener Jehovahs, zu thun, und doch habe ich, der geringe Knecht meines Herrn, schon Macht genug, um dich und dein Volk an den Hungertod zu bringen. Daraus kannst du merken, wie groß die Macht dieses meines Gottes selbst ist, und wie schrecklich es sein muß, in die Hände des lebendigen Gottes zu fallen."

Elias konnte nach seiner kühnen Rede unangefochten seines Weges ziehen. Warum ließ ihn Ahab denn nicht festnehmen, wie er es doch mit so vielen andern Dienern Jehovahs gemacht hatte? Vielleicht hat eine Erinnerung dabei mitgewirkt, welche? (Er hat vielleicht an Jerobeam gedacht — wie dessen Hand verdorrte.) Auch hat wohl das ganze Auftreten des Elias einen so gewaltigen

Eindruck gemacht, daß das Königspaar für einen Augenblick wie betäubt und gelähmt war und erst recht zur Besinnung kam, als Elias sich schon entfernt hatte.

Zusammenfassung. (Wie kühn und gewaltig Elias vor Ahab redete.) Unsere zweite Hauptfrage (wie ein Prophet das Zehnstämmereich vom Götzendienste abzubringen sucht) wäre jetzt beantwortet. Ist damit eure Erwartung erfüllt? Oder habt ihr noch etwas zu fragen? (Ob sich Elias Wort erfüllt hat.)

3. (Teil-) Ziel: Wie Elias Wort in Erfüllung ging.

Wir haben schon in früheren Geschichten von Männern gehört, die ein Strafgericht Gottes ankündigten; z. B.? (Noah — Lot seinen Eidamen — der Mann Gottes dem Eli — Samuel dem Saul — Nathan dem David.) Nur in einem der angeführten Fälle erfüllte die Strafandrohung ihren Zweck, in welchem? (Bei David.) Weise das nach! (Wiederholung, wie David Buße that.) Zeige, daß in allen anderen erwähnten Fällen die Strafandrohung nicht die von Gott gewollte Wirkung hervorbrachte! In welchem Falle wurde sie sogar mit spöttischem Lachen aufgenommen? (Lots Eidame.) So mögen auch wohl Ahab und Isebel nebst ihrem Anhang — nachdem die erste Bestürzung über das ernste und kühne Auftreten des Elias verflogen war — die Drohung des Propheten verlacht und verspottet haben. Aber das Lachen verging ihnen, denn Elias Wort ging in Erfüllung. Es fiel weder Tau noch Regen — einen Monat nach dem andern. Mit welchen Gedanken werden sich wohl anfangs die Leute beruhigt haben? (Regenmangel ist etwas Natürliches, was oft vorkommt — das wird sich schon wieder ändern.) Als aber der Himmel nicht bloß monate-, sondern jahrelang wie ehern war (das heißt?), da hörte die Beruhigung auf. Welche Folgen brachte die anhaltende Trockenheit mit sich für die Bäche? Für die Wiesen und Felder? In welche Not geriet dadurch das Volk! (Teurung, Hungersnot.) In welche üble Lage gerieten bei uns vor drei Jahren die Landwirte, als mehrere Monate lang kein Regen fiel? (Futtermangel — manche Bauern mußten ihr Vieh verkaufen.) In Israel fiel damals über drei Jahre lang kein Tropfen Regen — genau wie es Elias vorhergesagt hatte. Jetzt war es nicht mehr zu verkennen, daß diese Hungersnot nicht auf einem bloßen Zufall beruhte, sondern? (auf Elias Wort vom Herrn herbeigeführt worden war). Wie einst Pharao, so mußten jetzt Ahab und Isebel eingestehen: „Das ist Gottes Finger." Was hätte man nun in dieser Lage von ihnen erwarten sollen? (Buße — Umkehr.) Statt dessen verhielten sie sich gerade so, wie Pharao bei den neun ersten Plagen, nämlich? (Sie verhärteten ihr Herz.) Die Verachtung des Propheten und seiner Drohung ging nun in Zorn und Haß über. Namentlich war dies bei Isebel der Fall. Dieses gottlose Weib faßte einen solchen Haß gegen den Elias, daß sie ihn um jeden Preis töten wollte. Der Herr hatte das schon vorhergesehen und schickte deshalb den Elias an einen verborgenen Ort. Auf welche Weise kann er ihm diese Weisung gegeben haben? (Traum — Engel ꝛc.) Er gebot ihm: „Gehe weg von hinnen und wende dich gegen Morgen und verbirg dich am Bach Krith, der gegen den Jordan fließt, und sollst vom Bache trinken; ich habe den Raben geboten, daß sie dich daselbst sollen versorgen." Da hätten in Elias Bedenken und Fragen aufsteigen können, z. B.? (Wie ist das möglich? Wie soll das zugehen? Und vielleicht ist der Bach auch vertrocknet.) Aber Elias wußte, daß der Herr schon früher in wunderbarer Weise

Menschen durch Vögel versorgt hatte. Aus welcher Geschichte war ihm das bekannt? (Wachteln in der Wüste.) Er zweifelte keinen Augenblick an Gottes Wort, sondern? Erzähle weiter! (ging hin und verbarg sich am Bache Krith.) Wodurch überwand er etwaige Bedenken? (Vertrauen auf Gott.) Und es geschah nach dem Wort des Herrn, also? (Die Raben versorgten ihn.) Sie brachten ihm Brot und Fleisch des Morgens und des Abends, und er trank des Baches.

Überschrift für dieses Stück? (Wie die Hungersnot eintritt.) — Anschreiben — Zusammenfassung.

Soweit der erste Hauptabschnitt der Eliasgeschichten. Gieb diesem eine Überschrift, worin das Hauptereignis in diesem Abschnitte genannt wird! (Die Hungersnot.) — (Anschreiben.)

II. Denken. (Vergleichen und Zusammenfassen oder Association und System.)

(Für die Denk- und Anwendungsstufe bietet diese Geschichte so viel ethisch-religiöses Material, daß es unmöglich ist, dasselbe hier vollständig und erschöpfend zu behandeln. Die Auswahl wird verschieden ausfallen, je nachdem diese oder jene Wahrheit schon früher näher besprochen ist oder bei späteren Geschichten noch zur eingehenden Betrachtung kommen soll. So verschieben wir z. B. die Frage, ob nicht durch die Hungersnot auch Unschuldige betroffen wurden, bis zur Geschichte: „Elias und die Baalspriester." — Die Zusammenstellung der Einzelzüge zu einem Charakterbilde des Elias nehmen wir erst am Schlusse sämtlicher Eliasgeschichten vor. Ferner übergehen wir hier — weil anderweitig schon behandelt: Die Bedeutung des Herrschers als Vorbild für das Volk. — Die Folgen leichtfertiger Heiraten ꝛc. Was die unterrichtliche Behandlung anbetrifft, so wird es hier genügen, wenn wir den Gang nur kurz skizzieren.)

a) Vergleicht die Art und Weise, wie Elias das Strafgericht ankündigt, mit den Strafandrohungen anderer Propheten! (z. B. Nathan vor David. — Der Mann aus Juda vor Jerobeam.) Achtet besonders darauf, wie sie die Ankündigung des Gerichts einleiten! (Dort: „So spricht der Herr." — Bei Elias: „So wahr der Herr lebet." —) Denkt ferner an Elias Worte: „Ich sage es denn." Bei Elias beruhte also die Zuversicht seines Auftretens auf einer andern Ursache, als bei den andern Propheten. Inwiefern? (Jene handelten auf Grund eines göttlichen Auftrags; Elias Zuversicht gründete sich allein auf sein Gebet und die Gewißheit der Erhörung.) Zeige an Beispielen aus neuerer Zeit, daß auch Menschen wie wir allein auf Grund ihrer Gebets-Zuversicht große Dinge bewirken können! (Francke — Georg Müller in Bristol und andere.) Um auch uns zu ernstlichem Gebet im rechten Gottvertrauen zu ermuntern, stellt uns die heilige Schrift den Elias als Vorbild hin in dem Spruche Jak. 5, 16—17: „Des Gerechten Gebet vermag viel, wenn es ernstlich ist. Elias war ein Mensch gleichwie wir, und er betete ein Gebet, daß es nicht regnen sollte; und es regnete nicht auf Erden drei Jahre und sechs Monate." — Zusammenfassung — Einprägen des Spruches.

b) Vergleicht Elias vor Ahab und Luther auf dem Reichstage zu Worms! Die Gefahr, in der sie schwebten. — Ihr Verhalten. — Keine Menschenfurcht. — Grund? Aus welchen Worten geht hervor, daß sie sich vor

Gott mehr fürchteten als vor den Menschen? (Elias: Vor dem ich stehe; Luther: Weil weder sicher noch geraten ist, etwas wider das Gewissen zu thun.)

Spruch: „Vor Menschen ein Adler, vor Gott ein Wurm, so stehst du fest im Lebenssturm."

Zusammenfassung. Einprägen des Spruches.

c) Strafgerichte Gottes

an Israel (in der Wüste — zur Midianiterzeit ꝛc.),

an unserm Volke (1806/1807),

am einzelnen Menschen (Krankheit — Armut — Schande — Kummer an den Kindern (Eli) ꝛc.).

Zweck derselben? (Sinnesänderung, Umkehr.) Zeige das z. B. an den Geschichten aus der Wüstenwanderung — an der Geschichte von den Midianitern — an der Geschichte unsers Volks 1806—1813 ꝛc. (Wenn Sinnesänderung — dann Aufhören der Not.)

Spruch: „Not lehrt beten."

Was treibt den Herrn dazu, die Gerichte zu schicken? (Liebe.) Nachweis an den genannten Geschichten!

Spruch: „Wen der Herr lieb hat, den züchtiget er."

Zusammenfassung. Einprägen der Sprüche.

d) Wie ging des Herrn Wort in Erfüllung

an Elias? (Raben.)

„ Noah?

„ Moses? (Wachteln.)

„ David? (wurde König) u. a. m.

Spruch: „Des Herrn Wort ist wahrhaftig, und was er zusagt, das hält er gewiß."

Zusammenfassung. Einprägen des Spruches.

III. Anwenden.

Inwiefern haben sich die französischen Könige vor der Revolutionszeit in ähnlicher Weise gegen ihr Volk versündigt, wie Ahab gegen Israel? (Verführung des Volks durch das böse Beispiel des Hofes — Austreibung der Hugenotten.) In welchem Falle versündigen sich Eltern in ähnlicher Weise gegen ihre Kinder? Lehrer gegen ihre Schüler? Arbeitgeber gegen ihre Arbeiter? Kinder gegen ihre jüngeren Geschwister ꝛc.? — Führt Beispiele an, in denen an ungeratenen Kindern die Not als letztes Besserungsmittel dienen sollte. (Der verlorne Sohn — Valentin in Caspari's Erzählung: Der Schulmeister und sein Sohn — Friedrich der Große in Küstrin ꝛc.) — Wende auf unsere Geschichte an: Wer nicht hören will, muß fühlen. — Weg hast du allerwegen. (Elias Versorgung am Krith.) — Wer nur den lieben Gott läßt walten. — So der Herr spricht, so geschieht es.

II. Abschnitt. (II. Lehreinheit.)

Wo haben wir den Elias zuletzt verlassen? (Am Bache Krith.) Nun geschah es nach etlichen Tagen, daß der Bach vertrocknete. Was wünscht ihr jetzt weiter zu erfahren?

Ziel: Wie der Herr den Elias weiter versorgt hat.

I. Anſchauen.

a) Vorbereitung.

In welcher Notlage war jetzt Elias? Wie hätte ihn da der Herr weiter verſorgen können? (Er konnte ihn verſorgen wie Israel in der Wüſte — Waſſer aus dem Felſen —, oder wie die Hagar nach ihrer Austreibung.)

b) Darbietung des Neuen.

Nun hätte der Herr leicht dem Elias eine Quelle in einem Felſen öffnen können, aber er hatte etwas anderes mit ihm vor. Des Herrn Wort kam nämlich zu Elias: (Wie? Traum oder Geſicht oder Engel ꝛc.) „Mache dich auf und gehe gen Zarpath, welches bei Sidon liegt und bleibe daſelbſt; denn ich habe daſelbſt einer Witwe geboten, daß ſie dich verſorge.“ Lage von Tyrus und Sidon? (Zeigen auf der Karte.) Da hätte Elias wieder allerlei Bedenken haben können; z. B. wegen des Weges? (durch Samaria und Galiläa — Gefahr, erkannt und gefangen zu werden); oder Bedenken bei den unbeſtimmten Worten: „Eine Witwe“ —? (wie ſie finden?) oder hinſichtlich ihrer Religion? (Als Phönizierin gehörte ſie zu den Heiden, und mit dieſen ſollte ja Israel allen Verkehr meiden.) Und in Phönizien herrſchte ebenfalls Teuerung. Neues Bedenken? (Verſorgung ſchwierig.) Aber keins von allen dieſen Bedenken hat den Elias zurückgehalten. Durch welche Gedanken wird er ſie überwunden haben? (Der Herr hat am Bache Krith ſo wunderbar für mich geſorgt, er wird mich auch fernerhin verſorgen.) Trotz aller Gefahren, die ihm auf dem Wege und in dem fremden Lande drohten, hielt er doch an ſeinem unerſchütterlichen Gottvertrauen feſt, wie es z. B. Paul Flemming ſo ſchön ausgedrückt hat in der bekannten Strophe:

„Es kann mir nichts geſchehen,
Als was er hat erſehen,
Und was mir ſelig iſt:
Ich nehm es, wie er's giebet,
Was ihm von mir beliebet,
Dasſelbe hab auch ich erkieſt.“

Der Prophet machte ſich auf und? (ging gen Zarpath). Siehe, da war eine Witwe, die las Holz auf. Dieſer Umſtand läßt uns ſchon ſchließen, in welchen Verhältniſſen ſie lebte, nämlich? (Armut.) Elias rief ſie und ſprach: „Hole mir ein wenig Waſſer im Gefäß, daß ich trinke.“ Da die Frau ſofort hinging, zu holen, erkannte er, daß er die Rechte vor ſich habe und rief ihr nach: „Bringe mir auch einen Biſſen Brot mit.“ Sie ſprach: „So wahr der Herr, dein Gott, lebet, ich habe nichts als eine Hand voll Mehl und ein wenig Öl, und ich habe ein paar Stücke Holz aufgeleſen und will mir und meinem Sohne zurichten, daß wir eſſen und ſterben.“ Auffällig ſind die Worte der Witwe: „So wahr der Herr, dein Gott, lebet.“ Aus welchem Umſtande konnte ſie denn ſchließen, welchen Gott Elias verehrte? (Vielleicht erkannte ſie den Elias an ſeiner Kleidung als Juden.) Woher konnte ſie von dem Gotte Israels ſchon gehört haben? (Verkehr mit dem israelitiſchen Nachbarvolke.) Vermutlich waren ihr auch die großen Thaten Jehovahs an ſeinem Volke bekannt, z. B. wie er es in der Wüſte verſorgt hatte und wie er die Kanaaniter in ſeine Hand gegeben hatte. Zu welcher Erkenntnis war ſie dadurch gekommen? Denkt an den Anfang ihrer Rede! (Daß Jehovah der rechte, lebendige Gott ſei.) Wir kennen ſchon zwei andere heidniſche Frauen, die durch die Kunde von den großen

Thaten Gottes auch zu dieser Erkenntnis gelangt waren. (Ruth — Rahab.) Obwohl nun die Witwe wohl wußte, daß Jehovah wunderbar helfen kann, wagte sie es doch selbst nicht, von ihm Errettung aus ihrer Not zu hoffen. Aus welchem Wort geht dies hervor? (Daß wir essen und — sterben.) Weshalb kein Vertrauen? (Sie dachte wohl, Jehovah nähme sich nur des Volkes Israel an.) Aus welchen Worten ist das zu schließen? (Dein Gott.) Elias sprach nun zu ihr: „Fürchte dich nicht; gehe hin und mache es, wie du gesagt hast; doch mache mir am ersten ein kleines Gebackenes davon und bringe mir's heraus; dir aber und deinem Sohne sollst du danach auch machen." Damit stellte Elias eine schwere Anforderung an die Witwe. Inwiefern? (Der Vorrat an Mehl und Öl war nur klein; wenn sie Elias zuerst versorgte, blieb für sie und ihren Sohn nur noch sehr wenig oder gar nichts mehr übrig, und dann verfielen sie um so schneller dem Hungertode.) Diese Befürchtung der Witwe war wohl begründet, und Elias Zumutung wäre wohl für sie zu schwer gewesen, wenn nicht Elias eine Verheißung hinzugefügt hätte. Er fuhr nämlich fort: „Denn also spricht der Herr, der Gott Israels: Das Mehl im Topf soll nicht verzehrt werden, und dem Ölkruge soll nichts mangeln bis auf den Tag, da der Herr regnen lassen wird." Inwiefern wurde sie durch diese Worte vor eine schwere Glaubensprobe gestellt? (Wenn sie in ihrem Vertrauen getäuscht wurde, war sie rettungslos dem Hungertode preisgegeben.) Andrerseits enthielten aber diese Worte auch eine Stärkung ihres Gottvertrauens. Welche falsche Ansicht von Jehovah haben wir aus ihren ersten Worten herausgemerkt? (Jehovah sei nur für Israel da.) Zu welcher tröstlichen Erkenntnis sollten ihr Elias Worte verhelfen? (Daß der Herr auch an sie gedacht hatte.) Auch hat wohl das ganze Verhalten des Elias ihren Mut gestärkt. Denkt daran, daß er doch in derselben Not und Gefahr war wie sie! (Er zeigte trotzdem keine Furcht.) Beweise das aus seinen Worten! (Fürchte dich nicht!) Durch das alles faßte sie ein solches Zutrauen zu ihm und seinem Gotte, daß sie hinging und? fahre fort! (Sie that, wie Elias gesagt hatte.) Und ihr Vertrauen wurde herrlich belohnt. Wie wohl? (Elias Wort traf ein.) Ja; Elias aß, und sie aß und ihr Haus; das Mehl im Topf ward nicht verzehrt, und dem Ölkruge mangelte nichts — nach dem Worte des Herrn. Wie wird es da dem Elias sowohl wie auch der Witwe zu Mute gewesen sein? (Voll Lob und Dank.) Wir könnten ihnen eine euch bekannte Liederstrophe in den Mund legen; welche meine ich wohl?

„Ich rief zum Herrn in meiner Not:
Ach Gott, vernimm mein Schreien!
Da half mein Helfer mir vom Tod
Und ließ mir Trost gedeihen.
Drum dank, ach Gott, drum dank ich dir;
Ach danket, danket Gott mit mir,
Gebt unserm Gott die Ehre!"

Gebt diesem Abschnitte eine Überschrift! Hebt darin hervor, wodurch sich die Witwe so sehr auszeichnete, und warum das gerade bei ihr auffällig war! (Eine gläubige Witwe im Heidenlande.) — (Anschreiben.) — Zusammenfassung.

II. Denken. (Vergleichen und Zusammenfassen oder Association und Methode.)

a) Vergleicht das Verhalten der Witwe gegen Elias mit dem Verhalten Lots gegen die beiden Fremdlinge in Sodom! Ferner mit dem Verhalten Rahabs

gegen die Kundschafter! Wie übten die Genannten Barmherzigkeit? Inwiefern kamen sie dadurch in Gefahr? Einem jeden von ihnen wurde ein Lohn in Aussicht gestellt; weise das nach! Wie zeigten sie ihren Glauben? (Vertrauen.) Wie erhielten sie den versprochenen Lohn? Der Herr Jesus verheißt in der Bergpredigt allen barmherzigen Menschen einen Lohn. Welchen Spruch habe ich im Sinne: „Selig sind die Barmherzigen, denn sie werden Barmherzigkeit erlangen."

(NB. Auf den „höchsten" Lohn der Barmherzigkeit wird später näher eingegangen, z. B. bei der Bergpredigt, bei der großen Sünderin, bei Zachäus ꝛc.) Damit wir nicht etwa denken sollten, es ruhe nur auf der Barmherzigkeit gegen hervorragende Personen, wie es z. B. Lots Gäste und Elias waren, ein besonderer Lohn, hat unser Heiland Matth. 25, 40 gesagt: „Was ihr gethan habt einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir gethan."

Zusammenfassung. (Lohn der Barmherzigkeit.) — Einprägen der Sprüche.

b) Vergleicht: die Witwe in Sarepta mit dem kananäischen Weibe.

Ihre Glaubensprüfung? Ihre Bewährung? Ihr Lohn? Warum war dieser Glaube bei ihnen verwunderlich? Weshalb war ihr Gottvertrauen für die Kinder Israel beschämend? Urteil des Herrn: „Solchen Glauben habe ich in Israel nicht gefunden."

Warum sandte der Herr den notleidenden Witwen in Israel keine Hilfe?

Spruch: „Es waren viele Witwen in Israel ꝛc."

Zusammenfassen. Einprägen des Spruches.

III. Zur Anwendung.

Nennt noch andere Beispiele, wo der Herr in wunderbarer Weise aus Nahrungssorgen geholfen hat! (Hochzeit zu Kana — Petri Fischzug — Speisung der 5000 ꝛc.) Zeigt an diesen Geschichten, daß dort allemal auch eine Glaubensprobe der Hilfe vorherging! Wie würde es der Witwe in Sarepta ergangen sein, wenn sie dem Worte des Herrn nicht getraut hätte? — Auch in unserer Stadt und unsern Häusern ist mancherlei Armut und Not. Welches Gotteswort gilt uns in der Not? (Rufe mich an ꝛc.) — Gegen welche Glaubensgenossen haben die brandenburgisch preußischen Regenten Barmherzigkeit geübt? (Hugenotten — Salzburger — Zillerthaler.) Wie sind sie dafür belohnt worden? (Treue und dankbare Unterthanen gewonnen.) Welche Gelegenheiten, Barmherzigkeit zu üben, habt ihr? — Welche Christen sind besonders in diesen Tagen auf unsere Barmherzigkeit angewiesen? (Die Armenier.)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Zum darstellenden Unterricht.

Durch die Vorträge des Herrn Rektors Flicker-Barmen in Herford, Hagen und Barmen ist der sogenannte „darstellende Unterricht" in den Kreisen am Niederrhein in den Vordergrund der Besprechung getreten. Auch die letzte Herbartkonferenz in Düsseldorf hat sich eingehend damit befaßt im Anschluß an die von Koll. Lomberg herausgegebenen Präparationen zu Uhlandschen Gedichten.[1]) Mit Interesse werden die Leser unseres Schulblattes die von Rektor Meis am 25. Juli vor der „Konferenz evang. Lehrer von Barmen und Umgegend" gehaltene Lektion aus dem bibl. Geschichtsstoffe, die nun in dieser Nummer veröffentlicht ist, durchgesehen haben. An jene Lektion schloß sich eine mehrstündige lebhafte Besprechung, in der über Wesen und Aufgabe des „darstellenden Unterrichts" manches gute Wort gesagt wurde. Besonderen Beifall fanden die Ausführungen des Rektors C. Foltz, weshalb wir dieselben im Interesse der Sache weitergeben wollen. Es waren etwa folgende Hauptgedanken: „Wenn man dem „darstellenden Unterricht" zum Vorwurf macht, er stelle die Frage zu sehr in den Vordergrund, so vergißt man ganz, daß überall in der Pädagogik auf die Wichtigkeit der Frage hingewiesen wird und zwar ganz besonders auf den Wert der entwickelnden Frage. Geschieht das nun bei dem „darstellenden Unterricht" in ganz besonderem Maße, so ist das gewiß kein Fehler. Das Finden dieses und jenes Gliedes in der Entwicklung ist nun aber, so wichtig es uns ja auch ist, nicht das Hauptmerkmal dieser Lehrart (die Gegner greifen dies Moment gewöhnlich an), sondern das Verweben der Begleitstoffe mit dem Geschehen selbst. Es giebt z. B. neben dem entwickelnden Darstellen auch ein erzählendes, welches bei gewissen Höhepunkten zur Anwendung kommt, wo also von einem „Erdichten" gar nicht die Rede sein kann.

Wir bevorzugen die „darstellende Form" deshalb, weil wir möglichst anschaulich unterrichten wollen, also den Kindern nicht ein bloßes Gerippe zu bieten willens sind. Über den Gesamteindruck eines nach kurzer Vorbereitung dargebotenen Stoffes giebt man sich vielfach irrigen Meinungen hin, weil dadurch dem Schüler so viel Neues geboten wird, daß er unmöglich alles aufnehmen kann. Wenn es dem „darstellenden Unterricht" nach der Meinung eines Vorredners gelingt, einen „Stoffhunger" in dem Schüler zu erzeugen, so wäre das der schönste Lohn unserer Unterrichtsform, den wir uns wünschen könnten. Was die Einwirkung auf das Gefühl angeht, so muß immer festgehalten werden, daß dasselbe in klaren Vorstellungen wurzelt und nicht in allgemeinen Begriffen; je mehr wir darum für erstere sorgen, desto größer ist die Hoffnung, daß auch das Gefühl lebendig wird."

Auch das schöne Wort des als Gast anwesenden Bezirksschulinspektors Bräger aus Altenburg möge angeführt sein: Die Lektion des Herrn M. war die wirkungsvollste Verteidigung für den „darstellenden Unterricht". Das Finden der Kinder geschah durchaus nicht in übertriebener Weise, auch nicht in unkindlicher Form. Wenn das Kind selbst Bausteine herbeitragen hilft, so ist das nicht gegen die Erbauung. In den besonders in der Schweiz (heute auch am Niederrhein und in den Gegenden mit regem

[1]) Vgl. die vorige Nummer d. Jahrg. S. 434 ff.

religiösen Leben häufig) zu findenden „Bibelbesprechstunden" geschieht dasselbe von den Erwachsenen mit großem Segen. Der „darstellende Unterricht" hat auch in Altenburg bereits Aufnahme gefunden; im Seminar wird Anleitung dazu gegeben und in amtlichen Konferenzen werden Lektionen danach gehalten. Das Wupperthal hat besonders die Aufgabe, ihn weiter auszubauen, weil es ein Vermächtnis unseres seligen Dörpfeld ist. Zur gedeihlichen Weiterführung meine wärmsten Glück- und Segenswünsche!"

Ein neues Lesebuch.

(Aus dem Reg.-Bez. Düsseldorf.)

Zum Beginn des vorigen Jahrzehntes wurde den evang. Volksschulen des Regierungs-Bezirks Düsseldorf das Lesebuch von Gabriel und Supprian vorgeschrieben. Der dabei geltend gemachte Grundsatz, die Mannigfaltigkeit der Lesebücher müsse eingeschränkt werden, war ebenso verständlich, wie es unverständlich war, daß keines der vorhandenen guten, auf dem heimischen Boden entstandenen Lesebücher Gnade vor den Augen des Sachverständigen der Königlichen Regierung fand. An dieser Stelle sollen die Mittel und Wege, welche damals dem Lesebuche von G. und S., oder vielmehr dem Verlage zum Siege verhalfen, nicht näher berührt werden. Darüber, daß das Buch seinen Platz nicht seiner Güte verdankte, ist sich heute jeder klar. Im Laufe der Zeit wurde der Ruf nach Besserung immer lauter erhoben, auch wurden Versuche gemacht, Besseres an die Stelle von G. und S. zu setzen. Lange Zeit hielt der Verlag sein Monopol-Lesebuch infolge guter Beziehungen nach oben für gesichert. Jene Versuche bewogen ihn, für G. und S. ein neues Lesebuch zu bieten und zwar von einem ungenannten Verfasser. Wie die einen meinen, hält der Verfasser mit seinem Namen zurück, weil er unter die Personen in leitenden Stellungen gehört, welchen durch ministerielle Bestimmung verboten ist, sich an der Herausgabe von Schulbüchern zu beteiligen; wie die andern meinen, wird der Name aus Bescheidenheit verschwiegen. Sei dem, wie ihm wolle, auf jeden Fall wird der Verlag in ähnlicher Weise wie vor der Einführung von G. und S. in Lehrerkreisen Persönlichkeiten suchen, die dieses Interesse wirksam fördern, indem sie für das neue Lesebuch Stimmung machen und für das Monopol des Verlags eintreten. Wie einträglich ein solches Monopol ist, ergiebt sich durch die Angabe der westfälischen Provinzial-Synode, daß das neue Provinzial-Gesangbuch seit seiner Einführung einen Autorengewinn von 227000 M. ergeben habe und weiter einen solchen von 40000 bis 50000 M. jährlich ergeben werde. Ein Schullesebuch wird in noch größerer Zahl als ein Gesangbuch gebraucht und ist zudem verhältnismäßig teurer, wie es also mit dem Gewinn steht, kann jeder ermessen. Es ist auch zu verstehen, wenn für die Erhaltung eines solchen Gewinnes die größten Anstrengungen gemacht und auch Opfer gebracht werden. Schuldiener und Schulobern sollten aber nicht das Interesse irgend eines Verlegers, sondern nur erziehliche und unterrichtliche Zwecke im Auge halten und fördern. Stellt man sich auf diesen allein berechtigten Standpunkt, wie ist dann das neue Lesebuch zu beurteilen?

Wird das neue Lesebuch in Vergleich gezogen mit G. und S., so kann man auf den Gedanken kommen, daß es letzterem vorzuziehen ist. Der Grund ist leicht ersichtlich. G. und S. soll ein Lesebuch für die evangelischen Volks-

schulen des Regierungs-Bezirks Düsseldorf sein. Es war aber ursprünglich für simultane Schulen im Osten geschrieben und das lokale Kolorit, sowie der evang. Charakter wurden ihm nachträglich gegeben, und zwar ohne sonderliches Geschick; auch kann man der Auswahl des Stoffes anmerken, daß die Verfasser die eigentliche Schularbeit ebensowenig aus Erfahrung kennen, wie den Regierungs-Bezirk Düsseldorf, und darum manchen Fehlgriff thun. So wie im Vergleich mit den Blinden der Einäugige König ist, so, und nicht mehr, ist das neue Lesebuch dem Lesebuch von G. und S. überlegen. Beide Teile, besonders aber das Mittelstufenbuch, enthalten mehr lesbaren Stoff, und es ist wenigstens der Versuch gemacht, den heimatlichen Charakter hervortreten zu lassen.

Diese Vorteile können aber nicht darüber hinweg täuschen, daß das neue Lesebuch in Wirklichkeit einen Rückschritt bedeutet, sogar dem Lesebuch von G. und S. gegenüber, soweit es sich um ein gesundes Princip handelt. Man erkennt dies, wenn man den Blick von Einzelheiten ab und auf das Ganze richtet und sich dabei die heute geltende Auffassung von der Aufgabe des Lesebuchs vergegenwärtigt. Zur Zeit der Regulative enthielt das Lesebuch

1. Stoff aus der freien National-Litteratur,
2. Stoff, an welchem nebenbei realistische Kenntnisse erworben werden sollten. Wohlbemerkt: Nebenbei! denn eigentlicher Unterricht in Realien wurde nicht erteilt.

Die „Allg. Bestimmungen" dagegen setzten fest, daß Real-Unterricht in die Volksschule gehöre, weil nur so der Lehrplan vollständig sei. Das Lesebuch der „Allg. Bestimmungen" konnte also von der Aufgabe, nebenbei realistische Kenntnisse zu vermitteln, entlastet werden; es sollte nunmehr in geeigneter Weise in das deutsche Schrifttum einführen; Stücke, welche sich nicht durch Inhalt und Form auszeichneten, wurden aus diesem Lesebuche verwiesen. Leider wußten die „Allg. Bestimmungen" nicht, daß nun der aus dem Lesebuche ausgeschlossene geschichtliche, geographische und naturkundliche Stoff in einer für die Kinder geeigneten Ausdrucksweise anderweitig geboten werden mußte, und das Real-Lesebuch kämpfte lange vergeblich für sein Recht, einer wichtigen Seite der sprachlichen Bildung zu dienen. Die Aufgabe des belletristischen Lesebuchs hatten die „Allg. Bestimmungen" aber klar erkannt und bezeichnet, so daß die Verfasser der neuen Lesebücher sich danach richten konnten. Auch G. und S. haben sich danach gerichtet, allerdings mit geringem Geschick. Das neue Lesebuch fällt dagegen in den alten regulativischen Charakter zurück. Es bietet Stoff aus der freien National-Litteratur und will zugleich dem Erwerb realistischer Kenntnisse dienen, kann aber weder ersteres, noch letzteres in genügendem Maße. Wohl würde es zu verstehen sein, wenn Lehrer, die fürchteten, ein Reallesebuch nicht zu erhalten, nun das neue Lesebuch gerade seines regulativischen Charakters wegen dem lediglich belletristischen Lesebuche von G. und S. vorziehen möchten. Sie werden es aber nicht thun, wenn sie bedenken, daß G. und S. das Fehlen von sachunterrichtlichen Lesebüchern deutlich zum Bewußtsein kommen läßt, während das neue Lesebuch über diesen Mangel hinwegzutäuschen sucht. Seine etwaige Einführung würde darum wieder für Jahrzehnte die Herstellung von Lesebüchern verhindern, die ebenso wie für das Schönsprachliche, so auch in der Sprache der verschiedenen Zweige des Sachunterrichts geeigneten Lesestoff bringen. Schon um dieses verhängnisvollen Einflusses wegen, den das neue Lesebuch bei seiner etwaigen Einführung haben könnte, darf es nicht an die Stelle von G. und S. treten, am

wenigsten im Regierungs-Bezirk Düsseldorf, wo man für Geschichte schon ein sachunterrichtliches Lesebuch hat in den „Bildern aus der Geschichte" und auch hofft, für die andern Zweige des Sachunterrichts in absehbarer Zeit geeignete Lesebücher zu bekommen.

Es darf aber nicht unerwähnt bleiben, daß das neue Lesebuch auch im einzelnen noch mancherlei Mängel zeigt.

Der unbekannte Verfasser kennt den Regierungs-Bezirk Düsseldorf ohne Zweifel besser als G. und S., an manchen Stellen muß man aber doch fragen, ob er ihn genügend kennt. Das Bergische Land ist z. B. ein nicht ganz unwichtiger Teil des Regierungs-Bezirks Düsseldorf. Im Oberstufen-Lesebuch S. 218 heißt es von ihm aber unrichtigerweise: Das Bergische Land umfaßt die Kreise Barmen, Elberfeld, Solingen, Remscheid und Lennep; im Mittelstufen-Lesebuch S. 128 wird das Wupperthal und Neanderthal zum Ebbegebirge gerechnet. Barmen und Elberfeld im Ebbegebirge, das macht sich gut. Es kann nicht wunder nehmen, daß der Verfasser nicht weiß, was im Regierungs-Bezirk Düsseldorf für die Volksschulen vorgeschrieben ist, vielleicht wäre es aber doch richtig gewesen, sich darum zu bekümmern. Man würde dann nicht ein schweres Lied, welches auf der Oberstufe gesungen werden soll, schon auf der Mittelstufe lesen und behandeln müssen; es würden auch keine geschichtlichen Stoffe gebracht, die auf diese Stufe gar nicht gehören und für welche durch diese Vorwegnahme das Interesse auf der Oberstufe geschwächt wird. Was soll z. B. auf dieser Stufe, also in einer vierklassigen Schule bei acht- und neunjährigen Kindern die Aufzählung (I S. 209): Wie man den Göttern diente? oder die trockene Darstellung von Karl dem Großen? und die Schulvisitation? oder die Erklärung der Reformation (S. 216): „Und er ist ein treuer Knecht des Herrn geworden und hat den Christen verkündigt, was der Herr in seinem Worte geredet hat. Dieses Werk Luthers und seiner Freunde nennt man die Reformation der Kirche." (?)

Wenig angebracht erscheint es ferner, auf der Mittelstufe eine größere Anzahl von Städtebeschreibungen zu bringen. Für die unterrichtliche Behandlung, zumal bei Kindern, denen die Anschauung von einer größeren Stadt fehlt, haben solche Stücke wenig Wert.

Eigentümlich erscheint auch die Art und Weise, wie manche größere Stücke gekürzt sind. Es seien nur zwei Beispiele erwähnt. Das Lied von der Glocke giebt man entweder ganz, oder, wo das nicht zuläßig ist, wie in der Volksschule, führt man einzelne geeignete Bilder daraus vor. Dann kann natürlich der Vergleich des Menschenlebens mit dem Glockenguß nicht durchgeführt werden, und letzterer kommt nicht in Betracht. Das neue Lesebuch bringt trotzdem einzelne Meistersprüche, obwohl daraus weder der Vorgang beim Glockenguß, noch die Parallele ersichtlich ist.

Die anschaulich-lebendige Schilderung von Friedrich Wilhelm I. in Giesebrügge kann jeder Lehrer nach Entfernung einiger Ungehörigkeiten als Illustrationsstück sehr gut gebrauchen. In dem neuen Lesebuche sind aber nicht nur die anstößigen Stellen, sondern die ganze lebendige Anschauung gestrichen, die Erzählung nimmt infolgedessen nur den zehnten Teil des Raumes ein und ist in das Mittelstufenbuch verwiesen.

Falls man ein Freund von Bildern im Lesebuch ist, wird man finden, daß das neue Lesebuch hinter G. und S. zurücksteht; unangenehm berührt es

auch, daß sehr viele Gedichte zur Ersparnis von Raum in Form von Prosa gedruckt sind.

Der schlimmste Mangel hängt aber mit dem vorerwähnten Zwittercharakter des Buches zusammen. Weil es dem Kenntniserwerb auf dem sachlichen Gebiete dienen will, so bringt es Stücke mit trockenen Aufzählungen und wird dem allgemein gültigen Grundsatz, daß ein Lesebuch keine Stücke im Leitfadenstil bringen soll, nicht gerecht. Vielleicht eine weitere üble Folge davon ist die, daß das neue Lesebuch nicht genügend Lesestücke bringt mit wirklich ethischem Gehalt. Als Ersatz sollen offenbar vielfach moralisierende Geschichten oder voraufgesetzte und nachfolgende Lebenssprüche dienen. Die Erfahrung lehrt aber, daß auf diese Weise nimmermehr lebensvoll in ihrem Thun und Lassen vorgeführte Menschen, die das sittliche Urteil hervorrufen, ersetzt werden können. Von jener aufdringlichen Moral heißt es: Man merkt die Absicht und wird verstimmt. Gleiches gilt von dem wenig gelungenen Versuch, durch das Lesebuch socialistische Irrtümer zu bekämpfen.

Trotz dieser Ausstellungen sind dem neuen Lesebuche im einzelnen immer noch Vorzüge vor G. und S. zuzuerkennen. Aber diese Vorzüge dürfen nicht den Blick davon ablenken, daß das neue Lesebuch nicht nur in Einzelheiten Mängel aufweist, sondern daß es vor allem einen Rückschritt bedeutet gegenüber der Idee vom Lesebuche, wie sie gerade im Regierungs-Bezirk Düsseldorf zuerst Boden, und von dort aus in immer weiteren Kreisen Anerkennung gewonnen hat. (Siehe: Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen. Ges. Schr. V.)

Aus dem Regierungsbezirk Arnsberg.

Eigentümliche Schulaufsichtsverhältnisse bestehen gegenwärtig in einem Teile des Kreises Wittgenstein. Dieser Kreis zerfällt in zwei Schulinspektionsbezirke, Laasphe und Berleburg. Der erstere wurde früher von Herrn Pfarrer R. in F. verwaltet. Seit etwa einem Jahre aber ist diesem Herrn die Schulinspektion entzogen worden, und der Landrat ist Kreisschulinspektor, die Amtmänner sind Lokalschulinspektoren geworden![1]) Warum diese auffallenden Neuerungen? Kurz vor Eintritt derselben wurden vier junge Lehrer aus dem Bezirke des Herrn Kreisschulinspektors R. ihres Amtes entsetzt, ein anderer erhielt eine Strafstelle. Dem Kreisschulinspektor wurde zur Last gelegt, daß er gar zu nachsichtig gewesen sei und auch da, wo Strenge am Platze gewesen wäre, stets Milde hätte walten lassen. Jeder, der die Verhältnisse kennt, wird anerkennen müssen, daß dieser Vorwurf berechtigt ist, wenn er auch dem guten Herzen des Herrn Pfarrer R. alle Ehre macht. Aber trifft denn ihn allein die Schuld an den traurigen Vorkommnissen? Ganz gewiß nicht. Die Ursachen, daß dergleichen vorkommen konnte, liegen meines Erachtens viel tiefer. — Der Kreis Wittgenstein hat mit Ausnahme von zwei Städten und den Kirchdörfern fast nur kleine Gebirgsdörfchen. Die allermeisten Schulen sind einklassig, und die Schülerzahl ist fast in allen gering. Da die Gemeinden durchweg arm sind, wird fast allenthalben nur das Mindestgehalt bezahlt. Unter diesen Umständen halten die meisten

[1]) Während der Drucklegung erfahren wir, daß inzwischen die Kreisschulinspektorstelle wieder ordnungsmäßig besetzt ist. D. H.

Lehrer nur wenige Jahre an solchen Stellen aus, und die Regierung ist gezwungen, junge, eben aus dem Seminar entlassene Lehrer dort anzustellen. Nun denke man sich einen jungen Kollegen im Alter von 20, 21 Jahren an solcher Stelle, ohne festen inneren Halt, ohne Menschenkenntnis, ohne geistige Anregung, vom Verkehr oft ganz abgeschlossen. Ist es zu verwundern, wenn er sehr oft den Versuchungen erliegt, die in so großer Zahl auf ihn einstürmen, sei es, daß er das Wirtshausleben der Bauern mitmacht, oder, so oft es geht, mit gleichalterigen Kollegen zusammenkommt und dann auf allerlei Abwege gerät? Gewiß ist dies nicht die Regel. Schreiber dieser Zeilen kennt z. B. Kollegen, die gerade auf solchen einsamen Dörfern ungemein fleißig gearbeitet haben. Aber es ist Thorheit, von allen Lehrern in solch jugendlichem Alter zu verlangen, daß ihr Charakter schon so gefestigt sei, daß man ihnen ohne Bedenken die so selbständige und verantwortungsreiche Stelle eines Lehrers an einer einklassigen Schule übertragen könne. Eine solche Festigkeit des Charakters findet sich auch bei Angehörigen anderer Stände in diesem Alter nicht. Gewiß könnte auch unter den jetzigen Verhältnissen manches besser sein, wenn die Herren Geistlichen, die doch auch die Seelsorger ihrer jungen Lehrer sind, sich dieser mit mehr Liebe annehmen wollten, als es bis jetzt meist geschieht. Wende niemand ein, die jungen Lehrer wünschten einen Verkehr mit ihrem Pastor nicht. Heute ist es ja oft so, daß der Pastor sich freut, wenn ihn die Lehrer besuchen Thun die Lehrer dies aber nicht, dann ist ihr Verkehr mit dem Pfarrer meist nur ein amtlicher. Die Fälle dagegen, wo der Pastor in Liebe und Sanftmut dem jungen Lehrer nachgeht und ihn in freundschaftlicher Weise religiös-sittlich und intellektuell zu fördern sucht, sind äußerst selten. Deshalb möchte ich an dieser Stelle den Pfarrern unter den Lesern des Schulblattes ihre Pflichten gegen ihre jungen Lehrer recht dringend ans Herz legen. Gründlich kann den Übelständen, wie sie unter den jetzigen Verhältnissen zuweilen zu Tage treten, allerdings nur dadurch gesteuert werden, daß die Lehrerlaufbahn nach den Forderungen Dörpfelds[1]) neu geregelt wird; wenn die aus dem Seminar entlassenen Lehrer erst einige Jahre unter der Leitung erprobter, älterer Kollegen als Hilfslehrer thätig sein müssen, und wenn man das schwierige Amt des Lehrers an einklassigen Schulen nur bewährten Lehrern übertrüge. Voraussetzung ist allerdings, daß durch ein Besoldungsgesetz zunächst die leidige Gehaltsfrage geregelt werde. Möchte die für den Lehrerstand und die Volksbildung so wichtige Forderung „Regelung der Lehrerlaufbahn" doch bei unserer Schulbehörde bald ein geneigtes Ohr finden.

—r.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

1. **Sperber,** Ed.: **Die biblische Geschichte** mit erklärenden Anmerkungen und heilsgeschichtlichen Erläuterungen als Grundlage für die unterrichtliche Behandlung. I. Teil. Das Alte Testament. 11. Auflage. Eisleben 1895, Kuhnt. 399 S. 3,50 M.
2. **Kahle, Schultz und Triebel: Hilfsbuch beim evangelischen Religions-Unterricht** für Lehrer und Seminaristen. I. Teil.

[1]) Vergl. Dörpfeld, Das Fundamentstück u. s. w., Seite 283 ff. und Hindrichs, Regelung der Lehrerlaufbahn; Denkschrift des IX. Deutschen evang. Schulkongresses, Seite 166 ff.

Die Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Bunde. Von F. H. Kahle, † Regierungs- und Schulrat. Breslau, C. Dülfer. 460 S. 5,50 M. in Halblederband, mit Goldtitel.

3. **v. Koetsveld, C. E.: Die Gleichnisse des Evangeliums** als Hausbuch für die christliche Familie. Aus dem Holländischen übersetzt von Dr. Otto Kohlschmidt, Pfarrer. Leipzig 1896, Fr. Jansa. 316 S. Geh. 3 M., geb. 4 M.

Alle drei Bücher sind fleißige und in ihrer Art gediegene Arbeiten. Während Nr. 3 nur zur Erbauung und tieferen Einführung in die Lehren und Geheimnisse des Gottesreichs dient, sind die beiden erstgenannten mit Rücksicht auf die Benutzung seitens der Religionslehrer abgefaßt. Das tritt am deutlichsten bei Nr. 1 hervor.

Sperber behandelt im vorliegenden I. Teile das Alte Testament in 2 Abschnitten, in dem ersten kürzeren die Geschichte der Menschheit bis zu ihrer Zerstreuung im Turmbau zu Babel, in dem zweiten die Geschichte des Volkes Gottes bis zur 400jährigen Wartezeit nach Maleachi. Verf. giebt aber auf jeder Seite den Text der biblischen Erzählungen, in möglichstem Anschluß an die Bibelsprache. Darunter bietet er die unentbehrlichen Bemerkungen und Erklärungen sachlichen, sprachlichen, geschichtlichen, geographischen und psychologischen Inhalts. Dieselben sind wertvoll und bei der Präparation für den Unterricht sehr wohl zu gebrauchen. Über die Art und Weise der Behandlung oder das anzuwendende Verfahren äußert sich der Verf. nicht ausführlich. Aus der Vorrede zur 2. Auflage jedoch geht hervor, daß er noch an dem Vorerzählen durchweg festhält, das Gewinnen des historischen Materials durch Lesen der Schüler nicht zu kennen oder zu würdigen scheint. Ebensowenig scheint er die Anwendung des sog. darstellenden Unterrichts in ihrer ganzen Tragweite richtig zu schätzen. — Auch bei der Auswahl der einzelnen Geschichten ist meines Erachtens zuweilen weniger der pädagogische als der theologische Standpunkt zur Geltung gekommen. So vermisse ich Erzählungen wie: Jonathans Heldenthat. Samuel legt sein Amt nieder. Dafür hätten Erzählungen wie das Auftreten Melchisedeks, Bileam — wegbleiben können. — Die einzelnen Paragraphen sind oft sehr inhaltreich und allzu umfassend. Zwar hat der Verfasser durch die gemachten Absätze, durch die lateinischen Buchstaben und durch die Stichwörter oder „Summarien" eine Zerlegung des Textes angegeben; dennoch halte ich für nötig, mit Entschiedenheit darauf aufmerksam zu machen, daß viele §§ in einzelne getrennte Stoffeinheiten zerlegt werden müssen und den Stoff für mehrere einzelne Lehrstunden bieten.

Besonders dankenswert erscheinen mir die kurzen Einleitungen, die der Verfasser bei Eintritt in jede neue Stufe der heilsgeschichtlichen Entwicklung vorausgeschickt hat, sowie das ausführliche Namen- und Sachregister.

Nr. 2. Kahle's Geschichte des Reiches Gottes ist nunmehr in 9. Auflage erschienen und nur wenig verändert worden. Der Umstand, daß sie durch 6 Bibelkarten und einige Holzschnitte bereichert ist, verdient Erwähnung. Das Buch ist so bekannt, daß eine eingehende Beurteilung sich erübrigt.

Nr. 3 ist eine neue Erscheinung, auf welche die Aufmerksamkeit aller derjenigen hingelenkt werden sollte, welche die Gleichnisreden Jesu als diejenigen Schätze würdigen, die der Heiland selbst als die köstliche Perle bezeichnet hat. Der Verfasser ist ein hochbejahrter und hochangesehener holländischer Geistlicher. Die Übersetzung ist von Pfarrer Dr. Otto Kohlschmidt in Mönchenholzhausen gemacht und dem Großherzog von Sachsen und seiner Gemahlin gewidmet worden. Professor Dr. F. Nippold-Jena hat das Vorwort zu dem trefflichen Erbauungsbuche, welchem eine kurze Lebensbeschreibung des Verfassers C. E. van Koetsveld vorausgeschickt ist, geschrieben. — Die 35 Gleichnisse Christi sind nach sachlichen Rücksichten in folgende 8 Abteilungen geordnet: 1. der Ackerbau, 2. der Weinbau, 3. die Viehzucht, 4. die Fischerei, 5. häusliches Leben, 6. Feste und Hochzeiten, 7. Geld- und Rechtssachen, 8. die Religion.

Nach dem Lesen des Vorwortes machte ich mich mit nicht geringen Erwartungen an die Lektüre des Buches, doch sie sind vollständig erfüllt worden. Die einzelnen Erklärungen sind, frei von dem nicht selten ermüdenden und abstoßenden salbungsvollen Stile, durchweg tiefgründig und überzeugend; die Sprache ist volkstümlich, einfach und doch gewählt und schön, so daß man zu diesem Buche unwillkürlich hingezogen wird und weiter und weiter in demselben lesen will. Daß es in allen Teilen nicht gleich vorzüglich ist, wer könnte das von einem menschlichen Werke überhaupt verlangen! Und doch muß man dem Beurteiler recht geben, der dies Buch einen „Edelstein der Erbauungslitteratur" genannt hat, ein Buch, das in gleichem Grade, wie es erbaut, in

Digitized by Google

den Sinn der Gleichnisreden, den Lesenden, auch die Lehrer und Geistlichen, welche doch selbst Ausleger sind, immer tiefer einführt. Aus jedem Abschnitte leuchtet warme, innige Frömmigkeit, völlige Hingebung an den Heiland einem entgegen. Als sinniger Naturfreund, als tiefer Seelenkenner und welterfahrener Mann versteht der Verf. auch durch allerlei feine und treffende Bemerkungen in die Zeitverhältnisse, in die Gebräuche des jüdischen Volkslebens, in die Eigenart des heiligen Landes, sowie in den geschichtlichen Hintergrund, aus welchem das Gleichnisbild oft in überraschender Klarheit sich abhebt, einzuführen. Ich kann die Beurteilung nur mit der Aufforderung schließen: Wer du auch seist, greife zu und lies, erbaue dich und die deinigen mit dem vortrefflichen Buche!

Glogau. H. Grabs.

Für Volksbibliotheken.

1. **Die hinter den Bergen.** Dorfgestalten aus Hannoverland von **Heinrich Sohnrey.** 2. Ausgabe. Göttingen 1896, Vandenhoeck & Ruprecht. Preis geh. 2 M., geb. 2,50 M.
2. **Verschworen — verloren.** Erzählung aus dem südhannoverschen Berglande. Verf. Verf., Verlag und Preis.
3. **Unverstanden.** Von **Florence Montgomery.** Aus dem Englischen von Gräfin Martha Freddi. 4. Aufl. Basel, Ad. Geerings Verlag.

Der ehemalige Kollege H. Sohnrey hat sich als Volksschriftsteller bereits einen guten Namen gemacht. Als Herausgeber der sehr empfehlenswerten Zeitschrift „Das Land" kämpft er wacker für die Lösung der socialen Frage. Daneben findet er aber noch Zeit, je und dann durch ein größeres Werk den Volksfreund zu erfreuen, der noch Sinn hat für das schlichte Leben auf dem Lande. Daß es aber auch da nicht an tragischen Geschicken fehlt, zeigen obige Bände Dorfgeschichten, die sich in ihrer packenden Realistik getrost den Meisterwerken eines Auerbach, Gotthelf, Stöber u. a. an die Seite stellen können. Was uns an Sohnrey besonders gefällt, ist der warme Ton in seinen Schriften, der die innere Teilnahme an dem Wohl und Wehe der Volksgenossen verrät. In den Gestalten „hinter den Bergen" hält er seinen Landsleuten manchen schlimmen Zug vor, um sie zu ihrem eigenen Besten davon abzubringen, so in der Erzählung „Wie die Dreieichenleute um den Dreieichenhof kamen"; ein altes Bauerngeschlecht kommt durch den leidigen Hochmutsdünkel der Hausfrau um Hab und Gut. Die humorvolle und doch tiefernste Geschichte vom alten „Schuhmacher von Hübichsdorf" zeigt in dem Stolz und tiefen Fall des emporgekommenen Schusterjohnes die Wahrheit des alten Bibelwortes: Ehre Vater und Mutter, das ist das erste Gebot, das Verheißung hat.

Die Erzählung **„Verschworen — verloren"** bietet ein erschütterndes Bild aus dem „Meineidsjammer" unserer Tage. Ein frischer und fröhlicher Bauernbursche, Philipp Dubenkropp, wird durch seinen Leichtsinn und die Raffiniertheit eines Nebenbuhlers zum Meineidigen, büßt aber sein Vergehen durch aufrichtiges Selbstgericht und innere und äußere Umkehr. Kein Leser wird das Buch ohne Ergriffenheit und heilsamen Schrecken vor den schlimmen Folgen eines falschen Eides beiseite legen. Solche Bücher gehören in unsere Volksbüchereien, damit sie Erzieherdienste thun an der verwirrten Volksseele.

„Unverstanden" ist eine Kindergeschichte und enthält doch ein wichtiges Kapitel praktischer Erziehungskunst, so daß wir sie recht vielen Eltern zur Lektüre wünschten. Verf. schildert nämlich mit meisterhaftem Geschick das kindliche Leben und Treiben zweier mutterlos gewordenen Söhne eines englischen Parlamentsmitgliedes, der für das tiefe Gemüt des ältesten Sohnes kein Verständnis hat, weil es sich unter einem leicht beweglichen lebendigen Äußeren verbirgt. Das durch einen unglücklichen Sturz verursachte Siechtum des Kindes eröffnet dem fast verzweifelnden Vater den Blick in das nach Wiedervereinigung mit der geliebten Mutter sich verzehrende Kindesherz. — Wünschenswert ist für die des Französischen unkundigen Leser die Hinzufügung einer deutschen Übersetzung bei den Äußerungen der famosen „Virginie", der Gouvernante des Hauses.

Das Buch werden übrigens auch größere Schüler und Schülerinnen mit Nutzen lesen.

Aus alter Zeit. Eine Schulmeistergeschichte von **Rudolf Eckart.** Leipzig, Verlag von Felix Simon. Pr. 0,80 M.

Das hübsch ausgestattete Büchlein erzählt die Lebensgeschichte des „Kollegen" Gottlieb Ehrenpreis in humorvoller Weise. Für eine Mußestunde eine angenehme Lektüre

C. Schmell

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die betr. Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

A. Rodemeyer, Beispiele und Aphorismen zu den Psalmen. 1. Lieferung. Leipzig 1896, Riehm. 0,50 M.

K. Knauth, Achtzig kurze, schlichte Gebete für die Schule. Osterwieck am Harz, Zickfeldt.

Karl L. Leimbach, Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Biographien, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen. 6. Band, 3. Liefg. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselring. 1,50 M.

A. Wehner, Die Glocke ein Symbol menschlicher Vereinigung. Darlegung des Gedankenzusammenhanges des Liedes von der Glocke nach einer den philosophisch-ästhetischen Anschauungen Schillers entnommenen Beleuchtung. Leipzig, Wehner. 1,60 M.

J. Fr. Meißner, Gedankensammlung. Lexikon pädagogischer ꝛc Sentenzen. Für Lehrer, Erzieher, Schriftsteller und jeden Litteraturfreund. 7. Heft. Mettmann und Leipzig, Frickenhaus. 0,50 M.

W. Bleich, Vereinfachte deutsche Rechtschreibung und richtige Aussprache. Berlin 1896, Schildberger. 0,80 M.

Staude und Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen. 4. Teil: Von Luther bis zum dreißigjährigen Krieg. Dresden 1895, Bleyl & Kaemmerer. 4 M.

— —, Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht, zugleich Textbuch für die zugehörigen Präparationen. 4. Teil: Von Luther bis zum dreißigjährigen Krieg. Ebenda 1895. 0,90 M

Dr. Chr. Joh. Deter, Geschichtsrepetitorium. 536 Fragen und Antworten aus der Weltgeschichte. 1. und 2. Abt. 4. verbesserte Aufl. Berlin 1896, Rockenstein. Je 1,50 M.

Rob. Linnarz, Alte und neue Volkslieder für Männerchor. Minden i. W., Marowsky. 0,40 M.

C. Jos. Brambach, Sechs Weihnachtslieder für dreistimmigen Frauenchor oder für drei Solostimmen mit Pianofortebegleitung ad lib. Magdeburg, Wernthal. Part. 4 M.; Stimme 0,60 M.

E. Schultz, Sechs dreistimmige Gesänge für Frauen- oder Kinderchor a capella. Ebenda. Part. 0,50 M.; Stimme 0,50 M.

Dr. phil. H. A. Fick, Herr, lehre uns beten! Berlin 1896. Buchhandlung des Ostdeutschen Jünglingsbundes. 0,80 M.; gebd. 1,40 M.

A. Kypke, Von Moses bis Maleachi. Ein Jahrgang Predigten über alttestamentliche Texte. 2. Aufl. Lfg. 1. Halle a. S. 1896, Mühlmann. 1 M.

Gust. Braun, Das Buch des Propheten Hosea als Spiegel unserer Zeit. Ein Versuch praktischer Auslegung, seinen Brüdern im Amte und sonstigen Freunden des göttlichen Wortes dargeboten. Rothenburg o. Tbr. 1896, Peter. 1,50 M.

A. Wolter, Jesus Christus. Ein Lebensbild, nach den vier Evangelien zusammengestellt. Mit 4 Karten und Farbendruck. Gera 1896, Hofmann. 1, 20 M.; gbd. 1,60 M.

K. Windschild, Gott, Erlösung, Unsterblichkeit vor dem Forum des Verstandes. 2. Ausgabe. Halle a. S. 1896, Mühlmann. 1 M.

Wilh. Leinung, Ist eine Schul-Bibel wünschenswert? Magdeburg 1896, Schallehn & Wollbrück. 0,50 M.

Dr. Th. Lindström, Deutsch-christliche Bildung. Ein schlichtes Wort über die Grundlage unserer nationalen Wiedergeburt. Gera 1896, Becker. 0,50 M.

Prof. Dr. Friedrich Zimmer, Der Evangelische Diakonieverein, Verein zur Sicherstellung von Dienstleistungen der evangelischen Diakonie, eingetragene Genossenschaft mit beschränkter Haftpflicht. Seine Aufgabe und seine Arbeit. 3. durchgesehene Aufl. Herborn 1896, Verlag des Ev. Diakonievereins. 1 M.

Christoph Schrempf, Die Wahrheit. Halbmonatschrift zur Vertiefung in die Fragen und Aufgaben des Menschenlebens. Nr. 64. Erscheint halbmonatlich. Stuttgart 1896, Frommann. Vierteljährlich 1,80 M.; das Heft 0,40 M.

Joseph Frey, Handbuch für den vereinigten Sach- und Sprachunterricht des ersten Schuljahrs Ein Beitrag zur Reform des ersten Lese- und Schreibunterrichts, sowie des Anschauungsunterrichts. II. (Schluß-)Lieferung. Stuttgart 1896, Roth. Beide Teile 4,80 M.

R. Edert, Geschäftsaufsätze. Belehrungen, Muster, Redewendungen und 430 Aufgaben. Für Schüler in gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen. 1. und 2. Heft. Hannover 1895, Meyer. 0,60 M.; 0,75 M.

K. Melz, Orthographische und grammatische Übungen in drei Stufen. I. Stufe 3. verb. Aufl. II. und III. Stufe 4. Aufl. Schwerin i. M. 1892. 1896. Stiller Gbd. 0,30 M.; 0,60 M.; 1 M.

J. C. N. Backhaus, Lehr- und Übungsbuch der Englischen Sprache. B, I. Hannover 1896, Meyer. 1 M.; geb. 1,30 M.

Weigand und Tecklenburg, Deutsche Geschichte. Nach den Forderungen der Gegenwart für Schule und Haus. 2. Aufl. Ebenda 1896, Kart. 0,90 M.

A. Hummel. Kleine Vaterländische Geschichte für preußische Volksschulen. Mit 4 Karten. 35. Aufl. Halle 1895, Anton. 0,50 M

A. Hummel, Grundriß der Erdkunde. Mit 11 Holzschnitten. 4 verb. Aufl. Ebenda 1896. 1,50 M.

— —, Anfangsgründe der Erdkunde. B. 2. Aufl. Ebenda 1893. 0,25 M.

F. Tschauder, Die deutschen Kolonien. Für Lehrerbildungsanstalten. Breslau 1896, Handel. 0,40 M.

E. Oppermann, Geographisches Namenbuch. Erklärung geographischer Namen nebst Aussprachebezeichnung. Hannover 1896, Meyer. 2 M.; kart. 2,25 M.

Dr. H. Fenkner, Lehrbuch der Geometrie für den mathematischen Unterricht an höheren Lehranstalten. In 2 Teilen. 2 Teil: Raumgeometrie. 2. Aufl. Braunschweig 1896, Salle. 1,40 M.

Dr. H. Schubert, Arithmetik und Algebra Leipzig 1896, Göschen. Gbd. 0,80 M.

Prof. H. Fechner, Aufgaben für den ersten Unterricht in der Buchstabenrechnung (Algebra). 3. Aufl. Berlin C 1896, Schultze. 1,20 M.

Schlußnotizen.

Wir erhalten vom Berliner Tierschutz-Verein Nachstehendes mit der Bitte um Abdruck:

Wir haben vor einiger Zeit sämtliche Regierungen des deutschen Reiches gebeten, auf den Lehrer-Konferenzen das Thema zur Beratung zu stellen:

„Die entsittlichende Wirkung der Tierquälerei und die Mittel zur Bekämpfung derselben unter der Jugend."

Zugleich haben wir uns erboten, den Herren Referenten das nötige Material für ihre Vorträge kostenfrei und portofrei auf Verlangen zu übersenden.

Über Autoritätsmethode und rationelle Methode.

Wir legen diesem Hefte eine in der Zeitschrift Für Schule und Leben veröffentlichte Arbeit über obiges Thema bei. Sie steht in der Linie der im Schulblatt über die ethischen Probleme gepflogenen Verhandlungen. Namentlich aber ist sie der Minden-Ravensberger Lehrerkonferenz gewidmet, indem sie das, was wir in der Herforder Pfingstversammlung verhandelten, wie ich hoffe, noch deutlicher, zur Sprache bringt. Zugleich sagen wir dem Verlage der Deutschen Lehrerzeitung besten Dank für die Bereitwilligkeit, mit der sie die nötige Anzahl von Exemplaren für unser Schulblatt uns zur Verfügung gestellt hat. von Rohden.

Wohnsitzwechsel der Redaktion.

Vom 1. November wohne ich in Werden a. d. Ruhr und bitte von dieser Veränderung meiner Adresse freundlichst Notiz nehmen zu wollen. von Rohden

Evangelisches Schulblatt.

Dezember 1896.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Nachlese zur Dörpfeld-Biographie.[1])

1. Vom Interesse und der Bedeutung der Persönlichkeit.

(Aus einem Briefe von 1876.)

Bei der Beleuchtung der Lehre vom Interesse ist es meines Erachtens besonders wichtig und nötig — namentlich in Absicht auf solche Leser, die Herbarts Anschauung noch nicht kennen — die verschiedenen Arten des Interesses bestimmt und deutlich hervorzuheben und in ihrer praktischen Bedeutung zu verfolgen wenigstens die beiden Hauptgattungen: das Interesse der Erkenntnis, und das der Teilnahme. Es wird dies insbesondere auch deshalb sich empfehlen, um die geschichtliche Entwicklung dieses Lehrpunktes in das volle Licht stellen zu können. Irre ich nicht, so liegt eins der Hauptverdienste Herbarts — eins, das jedem augenfällig gemacht werden kann — gerade darin, daß er nicht nur auf die große pädagogische Bedeutung des Interesses überhaupt den Blick gelenkt, sondern auch das so vielfach vernachlässigte Interesse der Teilnahme in sein volles Recht eingesetzt hat. Freilich nur in der Theorie — in der Praxis sind wir von der allseitigen Anerkennung dieses Rechtes noch weit entfernt, wie namentlich die Geringschätzung zeigt, mit der in so vielen Schulen der Religionsunterricht behandelt wird.

Darf ich einen besonderen Wunsch in betreff Ihrer Arbeit aussprechen, so ist es der, daß Sie dabei an gelegener Stelle auch mit Fleiß und mit starker Betonung die Verdienste Zillers um die Ausbildung der Lehre vom Interesse (in seiner „Grundlegung") hervorheben möchten — wie ich denn auch glaube, daß wir bei jeder passenden Gelegenheit die Arbeiten Zillers in Erinnerung bringen sollten. Es ist eine ganze Kette von Gründen, die mich darauf hinweist. Fürs erste ist Ziller, trotz seines tüchtigen, fleißigen und aufopferungsvollen Wirkens, bei den Dirigenten der offiziellen Pädagogik ein verschmähter Mann gewesen — bei allen, gleichviel ob sie konservativ oder liberal, altgläubig oder neugläubig heißen wollten. So in Sachsen, so in Preußen. Wo mir

[1]) Unter diesem Titel werden wir, wie in der letzten Nummer angekündigt, eine zwanglose Reihe von wertvollen Mitteilungen aus Dörpfelds Nachlaß, namentlich aus Briefen, bringen, die in der Lebensbeschreibung bei der Überfülle des Stoffes nicht mehr berücksichtigt werden konnten. D. H.

dergleichen Ungerechtigkeit vor die Augen tritt, da fühle ich ein Grimmen in den Eingeweiden und ich muß unwillkürlich mit dem Fuße stampfen. Vor vielen Jahren schon wäre Ziller gern in preußische Dienste getreten, weil er wußte, daß er in Sachsen doch nie reussieren würde, aber — in Preußen hatte er keine Gönner. Zum andern hat er auch bei der plattsüßigen „Volksversammlungs-Pädagogik" nie zu Ehren kommen können. Diesem Massengeschrei gegenüber muß gesagt werden, daß es in der Pädagogik wie in allen andern Wissenschaften nicht auf das große Maul, sondern auf den Kopf ankommt. — Zum dritten ist kein anderer als Ziller die eigentliche Säule, der echte, rechte, volle Repräsentant der Herbartischen Pädagogik. Er ist es schon vermöge der Quantität und Qualität seiner Arbeiten; und wenn er es in dieser Beziehung nicht wäre, so würde er es kraft seiner gediegenen Persönlichkeit und seines edlen Charakters sein. Hätte die Herbartische Schule solcher Repräsentanten mehr gehabt — ein halbes Dutzend oder auch nur ein viertel Dutzend — so würde sie nicht so vergessen und in die Ecke geschoben worden sein. Wie Sie verstehen werden, frage ich hier in betreff Zillers nicht, ob meine Ansichten just in allen Punkten mit den seinigen stimmen, auch nicht danach, ob seine Persönlichkeit hier und da einige unbequeme oder unliebenswürdige Ecken habe: ich sehe den Kern an. — Zum vierten ist es ein großer Schade für unser gesamtes deutsches Volksleben, daß Herbarts Gedanken von den Menschen und menschlichen Verhältnissen bisher in unserer pädagogischen, kulturpolitischen, kirchlichen, socialen und politischen Entwicklung so gar wenig haben mitwirken können. Die Zerfahrenheit, Verworrenheit und Unsicherheit unserer nationalen Zustände und vollends die Unfähigkeit der widereinander- und auseinanderstrebenden Parteien, einander zu verstehen und verstehen zu wollen, zeigen deutlich, daß überall ein vermittelndes, versöhnendes und allseitig kritisierendes Element fehlt. Dieses Element ist eben die Herbartische Philosophie, zumal ihre ernste, gewissenhafte sittliche Weltanschauung. Soll dieses Element hineingebracht werden, so hilft es nicht, Herbartische Theorien zu verfechten — es müssen vielmehr Herbartische Namen, lebendige Persönlichkeiten auf den Schild gehoben werden. Wohl uns, daß wir einen solchen Namen, eine solche Persönlichkeit haben, die wir in allen Ehren der Welt zeigen können. Thun wir es nun auch! — Dazu kommt fünftens noch eins. Aus vielen Gründen, die ich aber hier nicht aufzählen kann, ist es nicht Herbarts Metaphysik, auch nicht seine Ethik, auch nicht seine Psychologie, womit erfolgreich missioniert werden kann, sondern seine Pädagogik, obwohl sie am unvollkommensten ausgebildet ist — kurz: nicht seine theoretischen, sondern seine praktischen, angewandten Ideen. Und wiederum ist es das pädagogische, näher das Schulgebiet, der Lehrerstand, wo die meiste Empfänglichkeit vorausgesetzt werden kann. Hier also muß die Herbartische Anschauung zuerst Wurzel schlagen, von hier müssen die Missionare aus-

gehen. Dafür sind aber wiederum Namen nötig, und das Suchen nach solchen Namen führt uns wieder zu dem einen, den ich genannt. Wohl uns, daß wir ihn haben. Thun wir nun unsere Schuldigkeit. Das Übrige wird sich von selbst finden. — Und endlich sechstens: dieser Name, gerade dieser, wird auch die so hoch nötige Kritik und Säuberung innerhalb der Herbartischen Schule einleiten. Keiner unter uns fühlt so lebhaft, was in der Herbartischen Schule fehlt, als Ziller. Er fühlt sich auf allen Seiten gehemmt und gedrückt; zuweilen ist er vor Bekümmernis ganz deprimiert, daß man alle Mühe hat, ihn wieder aufzurichten. (Auch das „unparlamentarische" Wesen, von dem Sie reden, spielt dabei eine Rolle.) Kommt er in die Höhe und in den Vordergrund, so werden die hindernden Elemente von selbst heruntergedrückt und zurückgeschoben werden. Anders giebt's kein Mittel. Ergreifen wir es also mit allem Ernst und mit aller Kraft!

2. Non scholae etc.; non multa etc.; Memorieren.

(Brief von 1879.)

Über die drei Sätze, welche Sie in dem in Aussicht genommenen Aufsatze zu behandeln gedenken (1. Non scholae etc., 2. Non multa etc., 3. Memorieren), erlaube ich mir einige Bemerkungen beizufügen.

Die beiden ersten Sätze sind unzweifelhaft richtig und zugleich wichtig, und das Memorieren (auch das Wortmemorieren) ist so nötig wie das Docieren. Davon kann keiner lebhafter überzeugt sein als ich. Doch müssen sie mit einer gewissen Vorsicht gehandhabt werden, wenn sie wirken und nicht auf taube Ohren stoßen, wenn sie richtig wirken und nicht auf verkehrte Wege drängen sollen. Was diese Sätze in ihrer Wirkung so unsicher macht, ist folgendes.

Einmal sind die beiden ersten Sätze (Non scholae etc., Non multa etc.) vielfach dazu mißbraucht worden, dem selbständigen Realunterricht die Schulthüren zu verschließen. Damit traten sie der Wahrheit von der qualitativen Vollständigkeit des Lehrplans in den Weg, welche viel wichtiger ist, als man gewöhnlich denkt, da z. B. der traurige, alberne Streit zwischen Gymnasien und Realschulen nie zu Ende kommen wird, solange beide Teile nicht sich klar machen wollen, was jene Wahrheit fordert. Auf dem Volksschulgebiet aber hat der bezeichnete Mißbrauch der beiden Sätze vielfach Mißtrauen gegen dieselben erzeugt. Die Sätze sind fast anrüchig geworden. Wo sie laut werden, da stoßen sie bei 75 Prozent der Lehrer auf mißtrauische Ohren, weil man voraussetzt, daß sie eigentlich dahin zielten, die Realien wieder aus der Schule zu verdrängen.

Von dem Satze: Non multa etc. ist speciell noch dies zu bemerken. Indem derselbe nämlich zur Zeit der preußischen Regulative dazu gebraucht wurde, um den Realunterricht im Sprachunterricht (Lesebuch) unterzubringen, hat er auch dies verschuldet, daß die Fragen nach dem rechten Real-Lehrbuch und nach

dem rechten (sprachlichen) Lesebuche nicht einmal ernstlich untersucht, geschweige ins reine gebracht wurden. So kam es, daß die irrigen Ansichten von beiden Büchern in die Falk'sche Ära mit hinübergenommen wurden. Hier haben dann diese Irrtümer sich recht entfalten können:

Der Realunterricht wurde kompendiarisch, massig, rohmaterialistisch;

das sog. „Lesebuch" wurde hochstelzig und überdies noch realistisch verunreinigt;

und endlich fing im Sprachunterricht wieder ein eifriges Grammatisieren an, — denn dieser Feind fährt nicht eher aus, bis die Einsicht durchgedrungen ist, daß eine gesunde Sprachbildung eine ihrer Hauptwurzeln im Sachunterricht suchen muß. (Vgl. den jetzt herausgekommenen V. Band der Ges. Schriften. D. H.)

Ferner ist der zweite Satz (Non scholae etc.) speciell dazu mißbraucht worden, um die verfrühete Fachbildung zu empfehlen. Auf dem Gebiete der höhern Schulen stützt sich die Partei, welche für die Mediziner, die Architekten, die Ingenieure u. s. w. einen andern Weg zur Universität (und polytechnische Hochschule) fordert als den gymnasialen, gerade auf diesen Satz. Ebenso diejenigen, welche an Stelle der Realschulen (resp. neben dieselben) die Gewerbe-, Handels-, Landwirtschafts- ꝛc. Schulen setzen wollen. Ich erinnere an die neuste preußische Erfindung der neunklassigen Gewerbeschule, welche den Gymnasien und Realschulen wie ein Pfahl im Fleische sitzt. — Auf dem Volksschulgebiete hat jener Satz sich vielfach dazu gebrauchen lassen müssen, um wider die prinzipale Stellung des Religionsunterrichts zu kämpfen, die Simultanschulen zu empfehlen, ein Stückchen Landwirtschaftskunde, gewerbliches Zeichnen u. s. w. in den Lehrplan zu bringen. Kurz: er hat in den mannigfaltigsten Beziehungen wie ein wahrer Unhold gehaust und auch dem didaktischen Materialismus trefflich in die Hände gearbeitet. Es giebt daher viele wackere Schulmänner, welche diesen Satz nicht hören und noch weniger in den Mund nehmen mögen, weil sie wissen, daß der „Feind" ihn gebraucht, um damit Schaden anzurichten.

Mit dem dritten Satze (Notwendigkeit des Memorierens) steht es ähnlich wie mit seinen beiden Genossen. Durch den Mißbrauch — um nicht zu sagen Unfug — welcher im Religionsunterricht auf kirchlichen Antrieb mit dem Wort-Memorieren getrieben worden ist und noch getrieben wird, namentlich im Katechismusunterricht, ist das Memorieren überhaupt in einen so übeln Ruf gekommen, daß es viele Kunst und saure Mühe kosten wird (durch psychologische Belehrung), um ihm wieder zu dem gebührenden Kredit zu verhelfen. Wie groß die Verwirrung ist, geht daraus hervor, daß es viele Lehrer giebt, welche im Realunterricht eine Wort-Memoriererei treiben, die der wüstesten Katechismuslernerei nichts nachgiebt; während sie zu gleicher Zeit nicht Worte genug finden können, um ihren Abscheu gegen den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht auszudrücken. Das Kapitel vom Memorieren (Einprägen) ist ohnehin dasjenige,

welches am wenigsten abgeklärt und am wenigsten gründlich untersucht ist. Der Mißbrauch des Wort-Memorierens hat nun aus diesem unklaren Kapitel vollends einen verwirrten Knäuel gemacht. Ich an meinem Teile bin ein so entschiedener Freund und Vertreter des Wort-Memorierens (wo es am Platze ist), wie nur jemand sein kann, — schon darum, weil ich alles sprachliche Lernen hochschätze; allein ich weiß auch, daß das blind-täppische Empfehlen des Wortmemorierens zwei schwere Sünden auf dem Gewissen hat: 1. die Beförderung des didaktischen Materialismus und 2. die Verwirrung in der Lehre vom Gedächtnis. Darum rede ich vom Wort-Memorieren nur in Verbindung mit der Lehre vom Memorieren überhaupt, und vom Gedächtnis nur in Verbindung mit der Lehre vom Denken. Erst muß psychologisch aufgeräumt werden in den Köpfen, sonst wird der pädagogische Wirrwarr immer größer.

Unterrichtliche Behandlung des Lesebuchbildes:

I. „Luther auf dem Reichstage in Worms."

(Gabriel und Supprian II. Teil S. 141.)

Von Hauptlehrer R. Leite in Elberfeld.

Vorbemerkung: Unser Bild wird im unmittelbaren Anschluß an die Darbietung (II. Formalstufe) des zu Grunde liegenden geschichtlichen Stoffes besprochen.

Überleitung von der Erzählung zum Bilde: Luthers Auftreten auf dem Reichstage in Worms ist eine der größten und denkwürdigsten Begebenheiten im Leben des Reformators. Der wichtigste Augenblick dieser Verhandlungen ist einem Maler so bedeutungsvoll erschienen, daß er ihn mit seinem Stift festgehalten und in einem Bilde aufbewahrt hat.

1. Wir wollen nun sehen, wie ein Künstler dieses wichtige Ereignis im Leben Luthers im Bilde dargestellt hat.
2. Seht euch zunächst den Ort der Verhandlung und die Persönlichkeiten ruhig an! (Verweilende Betrachtung).
3. Welches sind die Hauptpersonen auf unserm Bilde? Luther und der Kaiser. Welche bevorzugte Stellung giebt ihnen darum der Künstler auf unserm Bilde? Luther steht in der Mitte des Bildes und der Kaiser ist auf einer Erhöhung sitzend dargestellt. Wieviel Gruppen bildet der Maler aus den übrigen Teilnehmern? Drei. — Nämlich? Eine Gruppe rechts im Vordergrunde, die andern links hinter Luther und die dritte größte Gruppe links vom Kaiser im Hintergrunde.

Wir wollen nun zuerst unser Augenmerk auf

a) den Ort der Versammlung, also den Saal, richten!

Woraus erkennen wir, daß es ein großer und vornehmer Raum gewesen ist? Der Saal wird von hohen Säulen getragen, die Decke ist gewölbt und der Fußboden schachbrettartig getäfelt. (Auch kann man aus der großen Zahl der Teilnehmer einen Schluß auf die Größe des Saales machen.) Womit sind die Stufen, auf denen sich der Kaiserstuhl erhebt, bedeckt? Mit schweren kostbaren Teppichen. Was ist über dem Haupt des Kaisers angebracht? Ein Thronhimmel. — Wir müssen hinzumerken, daß, als Luther um 6 Uhr nachmittags vorgelassen wurde, der Saal bereits durch Fackeln erleuchtet war.

Zusammenfassung: Was könnt ihr über den Saal, in dem die Reichsversammlung stattfand, sagen?

b) Wir wollen nun den Kaiser und die rechts und links von ihm sich befindliche Gruppe näher betrachten!

Woran erkennt man die kaiserliche Majestät? Er sitzt auf einer Erhöhung unter einem Thronhimmel und ist angethan mit der kaiserlichen Amtstracht. Welches sind die Zeichen seiner kaiserlichen Würde? Sein Haupt ist mit der Krone geschmückt, und die Schultern bedeckt der köstliche Kaisermantel.[1]) Wie hieß dieser Kaiser? Karl V. Inwiefern läßt unser Bild deutlich erkennen, daß er ein Südländer, ein Spanier, war? Der Kaiser hat ein längliches Gesicht, dunkle Augen und Haare an Haupt und Bart. Welche Gemütsstimmung kann man aus seinen Blicken lesen? Er folgt mit großer Aufmerksamkeit und mit großem Ernst der Rede des Mönches.

Wer sind die Herren rechts vom Kaiser? Es sind weltliche und geistliche Würdenträger. Wie und worauf sitzen diese hohen Herren? In langen Reihen hintereinander auf gepolsterten Bänken mit hohen Rücklehnen. Was für Würdenträger sind die vier auf der vordersten Bank? Es sind die Kurfürsten des Reiches. Woran erkennt man ihre kurfürstliche Würde? An dem Kurfürstenhut und dem Pelzkragen. Der Kurfürstenhut ist eine Mütze aus weißem, schwarzgeflecktem Hermelinpelz. Der breite Kragen, der ihre Schulter bedeckt, ist aus demselben kostbaren Pelzwerk. Wer sind die Reichswürdenträger in der zweiten Reihe? Es sind Erzbischöfe und Bischöfe. Welches sind die Zeichen ihres geistlichen Hirtenamts? Der Bischofsmantel und die hohe zweizipfelige Bischofsmütze (Bischofshut). Der Krummstab zeigt an, daß sie zugleich auch weltliche Fürsten waren und Land und Leute regierten. Wer sind die Herren in den hinteren Reihen des weiten Saales? Das sind andere deutsche Reichsfürsten.

Seht euch nun die kleine Gruppe links vom Kaiser genauer an!

---

[1]) Die einzelnen Stücke des kaiserlichen Ornates können den Schülern an Bild S. 378 („Kaiser Wilhelm im Ornate eines deutschen Kaisers") gezeigt werden.

Wen erkennt man sofort in dem Manne, der da am Tisch sitzt? Er ist der Schriftführer oder Schreiber des Kaisers. Was hat er hier zu thun? Er nimmt die Verhandlungen schriftlich auf — führt Protokoll. Welchem Stande gehört er vermutlich an? Dem geistlichen Stande; denn Mönche und Priester waren schreibkundig und federgewandt. Was könnt ihr über Gestalt, Kleidung und Haltung des hinter diesem stehenden Mannes sagen? Es ist ein Mönch, das sieht man an der Mönchskutte mit dem Kragen und der Kapuze. Was drückt sich in seinem Gesicht aus? Verwunderung über die Vermessenheit und Verachtung zugleich. Wer mag der Mann mit dem seltsamen Gesicht und der netzförmigen Kopfbedeckung sein? Der ist wahrscheinlich des Kaisers Hofnarr.[1])

Zusammenfassung: Beschreibe, was unser Bild von dem Kaiser und den beiden Gruppen rechts und links von ihm veranschaulicht.

c) Wir richten nun noch unsere Aufmerksamkeit auf die Gruppe links im Vordergrunde des Bildes.

Wer ist hier die Hauptperson? Dr. Martin Luther. Woran erkennt man, daß Luther die Hauptperson ist? Er steht mitten im Saal und Augen und Aufmerksamkeit aller sind auf ihn gerichtet. — Was läßt unser Bild über Gestalt und Kleidung dieses seltenen Mannes erkennen? Er ist eine hagere Mönchsgestalt, trägt ein rauhes Mönchsgewand und Sandalen an den Füßen. Woraus können wir seine Freimütigkeit, Kühnheit und Furchtlosigkeit gegen den Kaiser erkennen? Sein Auge ist kühn und fest auf den Kaiser gerichtet. Was bedeutet es, daß er die Linke auf seine Brust legt? Er fühlt sich in seinem Innersten, seinem Gewissen, gebunden an die Wahrheit der heiligen Schrift, und will nun frei und offen seinen Glauben bekennen. Was zeigt die Bewegung mit der Rechten an? Daß er gerade etwas sehr Wichtiges ausspricht. Welche denkwürdigen Worte mag er wohl gerade in diesem Augenblick ausgerufen haben? „Hier stehe ich, ich kann nicht anders! Gott helfe mir! Amen."

Welchen Eindruck diese Worte auf seine Hörer gemacht haben, das können

---

[1]) Das war ein sonderbarer Beruf. Der Hofnarr hatte seinen Fürsten durch allerlei Späße und Kurzweil zu ergötzen. Auch durfte er wie keiner am Hof ihm ungeschminkt und derb die Wahrheit sagen. Ein rechter Hofnarr legte täglich neue Proben seines Mutterwitzes und seiner Erfindungsgabe ab. Es waren meist hagere, ungemein bewegliche Gestalten. Ihre Kleidung erinnerte an die Fastnachtsnarren. So z. B. der zuckerhutförmige Hut oder die bunte Mütze mit Schellen besetzt. Die Farben der Kleidungsstücke waren die des Regenbogens: z. B. ein Bein grün, das andere weiß, ein Arm rot, der andere blau. Rücken und Brust waren mit einer Zusammenwürfelung von so vielfarbigen Läppchen bedeckt, daß eine Grundfarbe nicht zu erkennen war. Dazu wußten sie durch Ausstopfung der Kleider an einigen Körperteilen sich so lächerlich zu entstellen, daß ihr Anblick auch einen Ernstgestimmten unwillkürlich zum Lachen reizte Und doch war der „Narren" Witz oft weiser als der Weisen Weisheit. (Vgl. Grumpi in „Nathanel" von A. Liepe.)

wir auf einigen Gesichtern deutlich lesen. Seht euch nur den Kaiser, die Kurfürsten, Bischöfe, Reichsfürsten, den Mönch und alle anderen Teilnehmer daraufhin an!

Was könnt ihr von allen sagen? Sie sind alle aufs höchste erstaunt über den mutigen Bekenner. Manche lächeln über seine Vermessenheit —.

Wer mag der Mann in der Amtstracht hinter Luther sein? Wahrscheinlich sein Rechtsbeistand Dr. Schurf. Er hat z. B. verlangt, daß die Titel der Bücher verlesen würden, damit man seinen Schutzbefohlenen nicht für Schriften anderer verantwortlich mache. Wer ist vermutlich der andere Freund Luthers an der dicken Säule? Dr. Justus Jonas. Weshalb sind diese Freunde ihm bis hierher gefolgt? Ihm mit Rat und That beizustehen, ihn aufzumuntern und, wenn's nötig gewesen wäre, zu trösten. Welche Gefühle mögen sich in diesem Augenblick (wo Luther das gewaltige Bekenntnis ablegt) in der Brust seiner Freunde geregt haben? Gefühle der Freude und Besorgnis. — Warum der Freude? Weil er ein so treffliches Bekenntnis abgelegt hat. Und der Besorgnis? Weil sie wohl wissen, daß Freiheit und Leben ihres Freundes und Führers auf dem Spiele steht. —

Wie zeigt unser Bild an, daß hier auch Gewalt geübt werden konnte? Es zeigt tief im Hintergrunde links bewaffnete Männer. Das ist die Sicherheits- und Ehrenwache des Kaisers. — Wer ist der gewaltige Kriegsmann im Vordergrunde links? Der biedere Georg von Frundsberg. Welchen Dienst hat er heute an dieser Stelle? Er ist der Befehlshaber jener Sicherheits- und Ehrenwache des Kaisers. Bei welcher Gelegenheit haben wir ihn aber als einen Freund Luthers kennen gelernt? Als Luther in den Saal trat, klopfte ihm dieser Kriegsmann auf die Schulter und sagte: „Mönchlein, Mönchlein! Du gehst heute einen Gang, dergleichen ich und mancher Oberster in der allerschwersten Schlachtordnung nicht gangen bin. Bist du aber fester Meinung und deiner Sache gewiß, so lasse Gott walten!" — In welchem Falle hätte aber auch Frundsberg heute eine sehr ernste Haltung (wenn auch wider Willen) gegen Luther annehmen müssen? Wenn der Kaiser ihm einen Wink zur Verhaftung dieses Mönches gegeben hätte. Ist es so gekommen? Nein. Erzähle kurz den weiteren Verlauf dieser Reichsversammlung!

Luthers Rede hatte einen tiefen Eindruck gemacht. Er hatte viele Herzen gewonnen. Sein Kurfürst war stolz auf ihn. Ein Herzog von Braunschweig schickte ihm einen Krug Eimbecker Biers zur Erquickung. Aber die Feinde Luthers bestürmten den Kaiser mit dem Verlangen, dem Ketzer das Geleit nicht zu halten. Aber der Kaiser wollte nicht wie Sigismund erröten, und hielt ihm das Geleit, bis Luther von Worms abgereist war. Dann folgte bald des Reiches Acht über ihn. Luther aber fand auf der Wartburg Schutz und Sicherheit.

Zusammenfassung: Was könnt ihr über Luther und die Gruppe hinter ihm auf unserm Bilde sagen?

Im Folgenden geben wir das Ergebnis unserer Betrachtung in Aufsatzform.

Luther auf dem Reichstage in Worms.

Unser Bild veranschaulicht Dr. Martin Luther vor Kaiser und Reich.

Wir treten im Geiste mit hinein in den bereits durch Fackeln erleuchteten Saal. Die Decke wird von Säulen getragen. Der Fußboden ist schachbrettartig getäfelt.

Auf erhöhtem Sitz thront vorn der deutsche Kaiser Karl V., angethan mit den Zeichen kaiserlicher Würde. Der köstliche Kaisermantel bedeckt die Schulter, und sein Haupt ist mit der Krone geschmückt. Antlitz, Auge und Bart lassen sofort den Südländer (Spanier) erkennen. Rechts von ihm sitzen in langen Reihen eine große Zahl weltlicher und geistlicher Würdenträger.

Die Bänke sind gepolstert und haben hohe Rücklehnen. In der vordersten Reihe sitzen die Kurfürsten des Reiches. Sie tragen eine Mütze aus weißem, schwarzgeflecktem Hermelinpelz. Das ist der Kurfürstenhut. Der breite Kragen, der ihre Schulter bedeckt, ist aus demselben kostbaren Pelzwerk. Hinter diesen in der zweiten Reihe haben die Erzbischöfe und Bischöfe ihren Platz. Sie waren geistliche und weltliche Würdenträger zugleich. Der Bischofsmantel, die hohe, zweizipfelige Mütze und der Krummstab sind die Zeichen ihres geistlichen Hirtenamtes. Hinter ihnen folgen in zahlreichen Reihen die andern deutschen Reichsfürsten.

Zur linken Hand des Kaisers sitzt an einem Tisch der Schreiber. Er nimmt die Verhandlungen schriftlich auf. Hinter diesem steht ein (feister) Mönch in der Mönchskutte mit Kapuze und Kragen. Der Mann mit dem seltsamen Gesicht und der netzförmigen Kopfbedeckung ist wahrscheinlich des Kaisers Hofnarr.

Augen und Aufmerksamkeit aller ist in diesem Augenblick auf den Mann gerichtet, der mitten im Saale steht. Er trägt keine Krone, ihn schmückt kein Fürstenhut.

Es ist Dr. Martin Luther im rauhen Mönchsgewande. Er steht wie ein Fürst unter Fürsten. Sein Auge ist kühn und fest auf den (jugendlichen) Kaiser gerichtet. Seine Linke hat er auf die Brust gelegt, zum Zeichen, daß er in seinem Innersten, nämlich in seinem Gewissen, gebunden sei, frei und offen seinen Glauben zu bekennen. Eben ruft er mit laut vernehmbarer Stimme die denkwürdigen Worte aus: „Hier stehe ich, ich kann nicht anders! Gott helfe mir!“ —

Die Verteidigungsrede Luthers hatte einen tiefen Eindruck gemacht. Alle waren aufs höchste erstaunt über den mutigen Bekenner. Der Mann in der

Mönchskutte links vom Throne faltet die Hände über solcher Vermessenheit. Luthers Freunde, sein Rechtsbeistand Dr. Schurf, der in Amtstracht und entblößten Hauptes unmittelbar hinter seinem Schutzbefohlenen steht, und Dr. Justus Jonas sind erfüllt von hoher Freude über das treffliche Bekenntnis, aber auch von banger Sorge für das Leben ihres Freundes und Führers. Denn Freiheit und Leben des großen Reformators stehen auf dem Spiel. Ein Wink des Kaisers — und die Sicherheits- und Ehrenwache desselben, die unter dem Befehl des biederen Georg v. Frundsberg im Hintergrunde aufgepflanzt ist, legt Hand an den unerschrockenen Mann und bereitet ihm das Schicksal des Johannes Hus.

II. „Luthers Standbild in Worms."

(Gabriel und Supprian II. Teil S. 143.)

Vorbemerkung: Die Besprechung dieses Bildes kann unmittelbar an die des vorigen angeschlossen werden.

1. Die denkwürdige Begebenheit „Luther in Worms" hat man in der Stadt Worms noch ganz besonders verewigt.

Hier steht nämlich auf dem „Lutherplatz" (seit 1868) das großartige Lutherdenkmal (von Rietschel). Dasselbe stellt aber nicht allein den Hauptreformator, sondern auch die berühmten Vorgänger (Hus, Savonarola, Wiklef, P. Waldus) und die mithelfenden Zeitgenossen (Melanchthon, Friedrich der Weise, Philipp von Hessen, Reuchlin) desselben dar. In der Mitte dieser acht auf besonderen Postamenten ruhenden Figuren erhebt sich höher und größer das Standbild Luthers als die Hauptfigur. Sie ist aus Bronze und über 3 m hoch.

2. Eine getreue Abbildung dieser Hauptfigur zeigt uns Bild Seite 143! — Nach einem Augenblick ruhiger Betrachtung — Was fällt euch an Luthers Gestalt im Vergleich zu derjenigen auf dem vorigen Bilde auf? Luther ist nicht als der hagere Mönch, sondern als ein kräftiger, wohlaussehender Mann dargestellt. Auch die Kleidung ist anders. Inwiefern? Statt des rauhen Mönchsgewandes trägt er einen langen, faltenreichen Mantel mit weiten Ärmeln, einen Talar. Welche Absicht hat wohl der Bildhauer dabei gehabt, ihn gerade so darzustellen? Gestalt und Kleidung sollen nicht mehr an den Mönch, sondern an den evangelischen Pfarrer erinnern. Warum? Weil Luther der Begründer des evangelischen Pfarramtes ist. — Was könnt ihr über die Haltung seines Hauptes sagen? Sein Haupt ist kühn und frei erhoben, und das große helle Auge fest gen Himmel gerichtet. Was drücken seine Mienen und das gen Himmel gerichtete Auge aus? Glaubensmut und starkes Gottvertrauen. — Welches Buch ruht in seiner Linken? Die Bibel. Warum hat der Künstler ihm gerade eine Bibel in den Arm gelegt? Weil Luther für dieses heilige Buch Leib und Leben

wagte. Was bedeutet die geballte Faust auf der Bibel? Er beteuert und schwört gleichsam aufs neue:

„Das Wort sie sollen lassen stahn
und keinen Dank dazu haben!"

An welche Bedeutung Luthers soll uns also dies Standbild vornehmlich erinnern? Daß er die Bibel als Gotteswort wieder auf den Leuchter gestellt hat, und daß er allein auf diesen Fels des Wortes Gottes Glauben und Hoffen gegründet hat. Wie nennt ihn deshalb die Kirchengeschichte? Reformator, d. h. Erneuerer der Kirche. — Welche Eigenschaften des Reformators hat der Bildhauer in diesem Standbild also zur Darstellung gebracht? Erstens: seinen freien, kühnen Glaubensmut — und zweitens: seinen treues Festhalten an der heiligen Schrift, der er zeit seines Lebens Treue geschworen hatte.

Wir fassen das Ergebnis unserer Betrachtung in folgendem Aufsatz zusammen:

Luthers Standbild in Worms.

Das Standbild Luthers ist die Hauptfigur des berühmten Lutherdenkmals in Worms. Sie ist umgeben von den Denkmälern seiner bedeutendsten Vor- und Mitarbeiter. Die Bronzefigur Luthers ist über 3 m hoch.

Luther ist hier nicht als ein hagerer Mönch, sondern als eine kräftige Mannesgestalt dargestellt. Auch das rauhe Mönchsgewand ist abgelegt. Statt dessen trägt er einen langen, faltenreichen Mantel mit weiten Ärmeln. Nichts erinnert mehr an den Mönch von 1517. Sein Haupt ist kühn und frei erhoben und das große, helle Auge fest gen Himmel gerichtet. Glaubensmut und starkes Gottvertrauen drücken seine Mienen aus. In seinem linken Arm ruht eine dicke Bibel. Sie ist das heilige Buch, für dessen Wahrheit er Leib und Leben wagte. Die geballte Rechte hat er beteuernd auf dasselbe gelegt, gleich als wollte er sagen:

„Das Wort sie sollen lassen stahn
und keinen Dank dazu haben!"

Der große Reformator konnte nicht besser und schöner dargestellt werden. Denn hier treten seine Haupteigenschaften: freier, kühner Glaubensmut und festes, unwandelbares Gottvertrauen klar und deutlich hervor. Vor allem wird uns in diesem Standbild der Gedanke veranschaulicht: Luther und die deutsche Bibel gehören zusammen. Sie haben einander Treue gelobt bis in den Tod. Gottes Wort ist der Fels seines mutvollen Glaubens und fröhlichen Hoffens.

Ähnlich wie hier Luther könnte St. Paulus dargestellt werden und darunter die Aufschrift:

„Ich schäme mich des Evangeliums von Christo nicht!"

Nachbemerkung: Die Ergebnisse der unterrichtlichen Behandlung der Bilder des Lesebuches von Gabriel und Supprian für die Oberstufe sind zusammengestellt und im Buchhandel erschienen: R. Leite, Die Bilder des Lesebuches v. G. u. S. für die Oberstufe bearbeitet. Velhagen und Klasing. Pr. 60 Pfg.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Aus dem Lehrerleben.

Hocherfreulich und sehr dankenswert ist es fürwahr, daß Gott unserm Volke jederzeit eine nicht kleine Zahl gläubiger Lehrer gegeben und ihre Arbeit gesegnet hat, und es gehört zu den wertvollsten Erfahrungen meines Lebens, daß mich mehrere derselben haben in ihr Herz blicken und mich merken lassen, wie der Geist Gottes sie angerührt, erweckt, zu ihnen geredet, — mit jedem nach seiner Eigenart! — und sie allmählich stärker und treuer gemacht hat. Weil solch Gotteswerk eine vernehmlichere, eindringlichere Sprache führt, Menschenherzen des lebendigen Gottes gewisser und somit mutiger, zuversichtlicher zum Beten und Arbeiten macht, als bloße Worte es vermögen, darum treibt es mich, davon zu zeugen, — zugleich in der Hoffnung, andere anzuregen zu ähnlichen Zeugnissen, die in dieser Zeit der Glaubensschwankung und des Abfalls so vieler not thun.

I.

„Was suchet ihr den Lebendigen bei den Toten?“

Schon beim Beginn meiner Lehrthätigkeit hatte ich das Glück, einen Kollegen kennen zu lernen, der zwar nicht glänzend begabt war, aber seine Pfündlein mit großer Gewissenhaftigkeit und Treue verwertete. Seine liebsten Unterrichtsstunden, so versicherte er gern, waren die Religionsstunden, und ich bin wiederholt Zeuge davon gewesen, wie still gesammelt Lehrer und Schüler dabei waren. Ordentlich feierlich war es mitunter im Schulzimmer, als ob Engel leise hindurchzögen und die Geister der Kinder und des Lehrers mit ihren Fittichen berührten und durch ihr seliges Anlächeln ruhig, zuversichtlich und freudig machten.

„Es ist nicht immer so gewesen,“ erzählte mir der Kollege. „In früheren Jahren wußte ich öfter nicht recht, was ich den Kindern in der Religionsstunde sagen sollte. Die biblischen Geschichten, Hauptstücke, Kirchenlieder ꝛc. waren gelernt und zur Not erklärt; — aber was nun weiter? — Eines Tages sollte ich über die Worte sprechen: „Jesus Christus, auferstanden von den Toten, lebet und regieret in Ewigkeit; *das ist gewißlich wahr*.“ — Den Abend vorher hatte ich darüber nachgedacht. „Das ist gewißlich wahr!“ Ist es dir selber gewißlich wahr? Die Frage wollte mir gar nicht aus dem Sinn kommen. Die alten Zweifel gingen durch die Seele. Wer kennt sie nicht? — Ich begann meine Stunde. Aber im Herzen war keine rechte Gewißheit, keine Freudigkeit,

und draußen sah es ähnlich aus; die Sonne kämpfte immerfort mit Nebeln, die gar nicht weichen wollten. Ich fragte manches, und die Kinder antworteten. — Da, als ein Kind die Engelsbotschaft: „Was suchet ihr den Lebendigen bei den Toten" wiederholte, und die andern ganz still zuhörten, da kam plötzlich der helle Sonnenschein ins Zimmer; die Nebel waren wie auf einmal fast alle verschwunden; die lichten Strahlen fielen auf die Angesichter der Kinder, und ich sah, daß viele lächelten und ihre Augen froh erglänzten. Und eine Weile ward es ganz still im Zimmer, und heller schien es zu werden, immer heller um mich und in mir. Ich kann gar nicht sagen, wie wohl mir da wurde, und wie die Brust sich so leicht und frei hob. Nun war mir zu Mute, als ob der Auferstehungsengel auch zu mir getreten, Decke und Schleier und Dunkel, die so lange auf meiner Seele gelegen, hinweggehoben hätte, — damit nun das ewige Licht in vollen Strömen einzöge. —

Ich mußte hinaus; ich ging hinauf in eine Bodenkammer. Auch hier fiel das helle Sonnenlicht herein, und das Gotteslicht blieb in meinem Herzen. Da habe ich große, selige Augenblicke, die seligsten in meinem bisherigen Leben, zugebracht. Da habe ich zum ersten Male die Lebenskraft des Auferstandenen gespürt und seine beseligende Nähe erfahren. Nun verstand ich mit einem Male das mir bis dahin dunkle Wort St. Pauli: „Gottes Kraft ist in dem Schwachen mächtig; und ich vermag alles durch den, der mich mächtig macht, Christus."

Kurz vorher hatte ich in einem Schulblatte eine mich damals wunderlich dünkende Äußerung unsers G. Hamann gelesen: „Der Gläubige erfährt eine reale Selbstmitteilung Gottes." — Reale Selbstmitteilung! Ich hatte nicht gewußt, was das Wort bedeutet. Nun merkte ich seinen Sinn; ich merkte, daß eine Gotteskraft da ist, von der ein armes Menschenherz angerührt, durchdrungen, gestärkt, erhöht und zu allem Guten freudiger gemacht werden kann. —

Vordem hatte ich auch meine Pflicht erfüllt, aber wie ein Lohnarbeiter, ohne eigentliche Freudigkeit, hatte wohl auch göttliches Licht vor mir und um mich gesehen; aber bis ins Herz war es nicht gedrungen; ich war im Stande des bloß äußerlich Ehrbaren, Rechtschaffenen, Tugendhaften gewesen. Jetzt hatte ich das Bewußtsein: Du bist nicht mehr Tagelöhner, Diener, sondern ein begnadigtes Gotteskind und kannst von deinem Gott alles verlangen; er giebt auch alles — und zwar zunächst die nötige Klarheit und Kraft, das Rechte zu finden und zu thun. —

Wenn es später wieder einmal dunkel in mir werden wollte, so rief ich mir jene helle Stunde ins Gedächtnis zurück und ich schmeckte bald wieder die edle Kraft, die „reale Selbstmitteilung Gottes", die „Realität der Realitäten".

II.

„Wie lieblich sind deine Wohnungen, Herr Zebaoth!"

„Der Prediger in meinem Heimatstädtchen", — so erzählt ein anderer mir befreundeter Lehrer — „war ein großer Freund der ernsten Kirchenmusik. Er hatte sich im Orgelspiel eine nicht gewöhnliche Fertigkeit erworben, und es war ihm ein Herzensbedürfnis, in der Woche zwei- bis dreimal auf das Orgelchor unserer Kirche zu gehen, um dort — oft stundenlang — Choräle, Präludien ꝛc. zu spielen. Zu seinen „Lieblingschorälen" gehörten insbesondere: „Herzlich lieb

hab' ich dich, o Herr ꝛc.," „Sollt ich meinem Gott nicht ſingen ꝛc.," „Wunderbarer König ꝛc.," „Ein feſte Burg ꝛc." Mit Vorliebe ſpielte er auch Etüden, Fugen ꝛc. von Sebaſtian Bach.

Als ich ſein Konfirmande geworden, forderte er mich öfter an ſchulfreien Nachmittagen auf, ihn zur Kirche zu begleiten und dort bei ſeinem Orgelſpiel „die Bälge zu treten".

Gar gern war ich dazu bereit, und wie ſchnell vergingen mir die Stunden da oben neben der braungeſtrichenen Orgel auf dem erhöhten Platze, von wo ich einen Teil des innern Kirchraumes überſehen konnte! Da hätte ich wohl den ganzen Tag lauſchen mögen, wie die feierlichen Akkorde unſerer evangeliſchen Choräle oder die herrlichen Bachſchen Kompoſitionen ſo voll und majeſtätiſch durch das ſonſt ſtille Gotteshaus rauſchten. Was aus den Liedern klang, das kam dem Spieler aus tiefſter Seele. Ich merkte es wohl. Darum waren auch die Züge ſeines Angeſichts ſo freudig und ſeine Augen leuchtend und darum klang es auch ſo beweglich, ſo innig ergreifend, als ob hundert und mehr gläubige, lobende und jauchzende Chriſtenleute mit einſtimmten. Wie ich da manchmal ſo mächtig bewegt ward! Es war mir mitunter, als ob die Bilder und Statuen der heiligen Apoſtel und Märtyrer in der Kirche alle lebendig geworden und ernſt und freundlich nach uns hinſchauten und aufmerkſam lauſchten und ein Glanz von ihren Angeſichtern ausging. Wenn ich bisweilen die Augen ſchloß, dann kam es mir vor, als ob die Engelgeſtalten da oben an Orgel und Altar ihre Flügel regten und leiſe durchs Gotteshaus zögen und mit einſtimmten in das Klingen der Orgel und in das Singen, das aus unſern Herzen kam. Ja dann bewegten heilige Schauer meine Seele und durchrauſchten mich wie eine reinigende Flut und nahmen alle unlautern Gedanken fort. Wie froh ich mich dann fühlte, ſo ſelig und groß!

Eines Tages mochte der liebe Orgelſpieler etwas davon in meinem Geſichte gemerkt haben, darum fragte er mich, als wir nach vollendetem Spiele langſam durch die Kirche zurückgingen: „Du haſt nun wohl auch ſchon einige Freude am Orgelſpiel gefunden?" Ich antwortete lebhaft: „Ach ja, ich freue mich ſehr auf dieſe Stunden, möchte jeden Tag mitkommen; es iſt auch gar ſchön hier drinnen." Darauf bemerkte er, indem er in der Nähe der Ausgangsthür noch einmal ſeinen Blick langſam durch das Gotteshaus gleiten ließ, als ob es ihm ſchwer würde, ſich von demſelben zu trennen: „Ja wohl, und darum bezeugt auch der Pſalm: Wie lieblich ſind deine Wohnungen, Herr Zebaoth!"

Fürwahr, mit den Worten hatte er meinen Gefühlen einen Ausdruck gegeben. Ich hatte etwas Ähnliches wie der Pſalmiſt erfahren: „Mein Leib und meine Seele hatten ſich gefreut in dem lebendigen Gott, der uns wahrhaftig Sonne und Schild iſt, und Ehre und Gnade und bleibende Freude giebt.

Die damals empfangenen Eindrücke ſind mir nicht nur unvergeßlich geblieben, ſondern auch beſtimmend für den Gang meines ſpätern Lebens geworden. Denn ſie haben in mir die Luſt zum Lehrerberuf und insbeſondere auch zum Orgelſpiele, das ich noch immer mit großer Vorliebe treibe, erweckt.

Wie gern verſetze ich mich jetzt noch im Geiſte, wenn es ſtill um mich geworden in meine Heimatkirche und lauſche den Chorälen des frommen Predigers und ſchaue die Bilder und Statuen der heiligen Apoſtel, wie ſie mit den leuchtenden Augen uns anblicken und wie die Engel dort am Altar Finger und Flügel

heben und mitſingen und loben: „Wie lieblich ſind deine Wohnungen ꝛc.“ und „Herzlich lieb hab' ich dich, o Herr!“

Und wie manches Mal, wenn um mich das Schwätzen, Singen und Lachen der eiteln Luſt und des übermütigen Spottes ertönt, iſt es auf einmal ſtille in mir und es wird wieder jenes Bild aus der Kinderzeit im Herzen lebendig, wie wenn es ein Engel Gottes angerührt hätte, und ſie ſtehen vor mir alle, die Bilder in jenem ſtillen und hohen Hauſe und ſchauen mich an von Altar und Kanzel ſo ernſt und ſo freundlich mahnend.

O wie leer, wie langweilig und gar armſelig erſcheint mir dann das Geſchwätz und Luftgetöne um mich; höre ich doch dann immer lauter und lauter durch dasſelbe hindurch: „Wie lieblich ſind deine Wohnungen, Herr Zebaoth! Ein Tag in deinen Vorhöfen iſt beſſer denn ſonſt tauſend; und ich will lieber der Thür hüten in meines Gottes Hauſe, denn wohnen in der Gottloſen Hütten.“

So iſt dies Gotteswort ſamt Geſang und Orgelſpiel mir ein Talisman geworden, der mich freundlich begleitet und in manchen Verſuchungen behütet und bewahret hat. Geprieſen ſei unſers Gottes mächtiges, wunderſam beſchirmendes Wort!

(Fortſetzung folgt.) L.

Sprachliche Plauderei über die Familie Weh.

Weh iſt ein alter Ausruf des Schmerzes, der nicht uns allein gehört, ſondern auch in andern Sprachen vorkommt. So kennt faſt jeder aus der Geſchichte den Ausruf des Galliers Brennus, der beim Empfange des Tributs den Römern zurief: vae victis! wehe den Beſiegten! Auch bei den Nachkommen der Gallier in Frankreich findet ſich noch das Wort ouais. Wir dürfen daher das Wort wê wohl einen Naturlaut des Schmerzes nennen, der ſich oft mit o verbunden zeigt. Gellert läßt den Geizhals ſchreien: o weh, mein Geld! und Kopiſch ſagt von den Heinzelmännchen: o weh, nun ſind ſie alle fort! Der Ausdruck wird auch oft mit ach verbunden. Hebel ſagt vom Mücklein, das in ein Spinnennetz geraten iſt: Nun ſeufzt und winſelt's weh und ach. Dann aber dient weh auch in drohender Klage: Wehe, wenn im Schoß der Städte, der Feuerzunder ſtill gehäuft u. ſ. w. Glocke von Schiller. Wehe euch Schriftgelehrten und Phariſäern! Wehe dir Chorazin!

Später tritt das Wort auch als Adverb auf: Ich will ihnen nicht wehe thun. Ihm thut kein Finger mehr weh, ſtatt: er iſt ganz geſund. Und im Huſſitenliede heißt es: Hunger drückte, Durſt that weh, und ein Leinzig Lot Kaffee kam auf ſechzehn Pfennige.

Auch als Adjektiv wird es gefunden, freilich nicht in gewählter Rede. Man ſpricht von einem wehen Halſe, einem wehen Finger.

Von der Interjektion weh ſtammt auch das Dingwort das Weh, althd. wewo, mhd. wê (Gen. wewes). Die zweiſilbige Form findet man hier und da noch im Geſpräch mit Kindern, wenn man mitleidig fragt: Haſt du Wehweh am Finger? Zunächſt wird Weh auf leiblichen Schmerz bezogen: Kopf-, Hals-, Zahn-, Leib-, Hüftweh. In manchen Fällen tritt wohl das Wort Schmerz dafür ein, beſonders in der Mehrzahl: Kopfſchmerzen u. ſ. w. Bürger ſagt in des Pfarrers Tochter von Taubenheim: Und jach durchzuckte ſie Ach und Weh. Dieſes Wort Weh, was Frauen in gewiſſen Zeiten zuſtößt, iſt weiblich, wird

wegen seiner Wiederholung mit dem Plural bezeichnet, und man rät beim Vorkommen solcher Dinge zur Berufung einer Wehemutter.

Aber das Wort Weh wurde auch schon früh auf seelischen Schmerz übertragen und bietet eine große Stufenleiter vom geringen bis zum höchsten Grade des Schmerzes. Man spricht von tiefem, ja vom tiefsten Weh, von namenlosem Weh, vom Heimweh, auch vom Herzweh, was aber bekanntlich auch keinen leiblichen Schmerz bezeichnet, sondern auf die Bedeutung des Herzens als des Innersten hinweist. Oft findet es sich mit Leid verbunden: Leid und Weh, selten Weh und Leid. Für die Reihenfolge der Ausdrücke beachte man im letzten Falle das Abschnappen des d in Leid, während in der ersten Anordnung das lange eh die Empfindung gleichsam austönen läßt. Das Leid wird uns angethan, zugefügt, das Weh empfunden.

Unser Wort klagen bedeutet ursprünglich wehschreien, die Klage, das Wehgeschrei. In wehklagen ist also der Zusatz weh eigentlich überflüssig. Er ist auch erst dazu gefügt worden, nachdem der ursprüngliche Sinn von klagen so weit verblaßt war, daß es fast nur als Rechtswort erschien. Ich will klagen, d. h. die Hülfe des Gerichts anrufen, oder ihn verklagen. Unter solchen Verhältnissen erschien das Wort klagen einer Kräftigung bedürftig, und man suchte das durch wehklagen zu erreichen. — Zu weh gehören auch Wehmut und wehmütig. Wehmut bezeichnete früher das Gefühl von Schmerz, Ärger und Zorn, jetzt eine Stimmung, in der man ein Weh fühlt, aber ohne daß dabei eine thätige Stimmung der Seele sich geltend macht. Man versenkt sich in das Weh, empfindet es tief und hat gleichsam einen Genuß im oder am Schmerze. Darum spricht man sogar von einem „süßen" Weh. Schiller sagt in des Mädchens Klage: Das süßeste Glück für die trauernde Brust nach der süßen Liebe verschwundener Lust sind der Liebe Schmerzen und Klagen. So gehört die Wehmut gewissermaßen unter die Abteilung Sentimentalität, die sich nicht nur in Zeiten jugendlicher Entwicklung bei dem Einzelnen häufig zeigt, sondern auch als allgemeine Stimmung sich gegen den Schluß des vorigen Jahrhunderts in der Litteratur sehr geltend machte; Werthers Leiden von Goethe.

Zur Erklärung des seltenen Wortes wehleidig muß man wohl an das süddeutsche malsleidig erinnern. Dies bedeutet: der Speise (mat, met) leidig, ihrer überdrüssig, unlustig zum Essen, so daß man sie ablehnt. So ist ein Mensch wehleidig, wenn er nicht willens ist, noch ferner das Leid zu tragen, wenn er es unmutig abzuwerfen sucht.

Von dem Ausrufe juch stammen juchen, juchzen und jauchzen, vom Ausrufe ach kommt ächzen, ebenso von weh das Zeitwort weinen. Weinen ist eigentlich ein wiederholtes Wehrufen, der Ausdruck des Schmerzes, der Rührung, wobei man Thränen vergießt. Man weint laut, leise, bitterlich. Auch wird es bildlich von Dingen gesagt; eine geschnittene Rebe weint im Frühlinge. Kaum braucht man von den Ausdrücken: über jemand weinen, ihn beweinen, einem nachweinen, sich tot weinen, weiter zu reden. Das Particip wird als Dingwort gebraucht. Laß die Weinenden nicht ohne Trost. — Wenn jemand so lange weint, daß davon die Augen rot und entstellt werden, so hat er verweinte Augen. Bei nervösen Personen stellt sich mitunter der Weinkrampf ein. Eine innerliche Verfassung, die stets zum weinen geneigt macht, heißt weinerlich, und so spricht man in tadelndem Sinne von einer weinerlichen Stimmung, einer weinerlichen Stimme und übertragen sogar von einem weinerlichen Briefe.

Daß das Wort wenig mit weinen eng zusammenhängt, wird vielfach nicht beachtet. Und doch verhält es sich so. Wenn mehreren Kindern zusammen etwas geschenkt wird, so kommt es vor, daß bei der Verteilung eins zu kurz kommt. Dann beginnt es weh zu schreien oder zu weinen. Wenn ein Teil so ausfällt, daß man weh schreien oder weinen muß, so erhält man weinag, wênag oder wenig. Und so bedeutete wenig ursprünglich beklagenswert, beweinenswert, bejammernswert. Noch jetzt sagt man in diesem Sinne: ich habe nur noch wenige Thaler. Das ist ja freilich auch ein „schreiender" Mißstand. So ungefähr gilt es auch in dem Satze: nur wenige Stunden, dann nehme ich Abschied für immer. Aber in ganz anderem Tone sagt man: Nur noch wenige Schritte, dann sehe ich die Heimat wieder! — So ist der Sinn von wenig allmählich ganz in den einer geringen Anzahl oder Größe übergegangen, und die Erinnerung an weh hat sich vollständig verloren. Aus der Bedeutung beklagenswert, bejammernswert, unglücklich entwickelte sich später die Bedeutung schwach, klein, gering an Zahl oder Größe, der Sinn unsers jetzigen wenig. Verstärkung dieses Ausdrucks bieten: sehr wenig (sêr, die Wunde), also schmerzend wenig; ganz wenig; ein klein wenig; blutwenig, nicht mit Blut zusammengesetzt, sondern mit blutt, bloß oder nur.

Die sprachliche Verbindung „ein wenig" findet häufig Verwendung. Für zweihundert Groschen Brot ist nicht genug unter sie, daß ein jeglicher unter ihnen ein wenig nehme. Joh. 6. Ein wenig Sauerteig durchsäuert den ganzen Teig. Aber seltener: Auch ich bin ein wenig Sachverständiger, wozu dann paßt: Er ist zu wenig Kenner. Daneben her geht auch ein substantivischer Gebrauch. Er begnügt sich mit Wenigem. Mit Vielem hält man Haus, mit Wenigem kommt man auch aus.

Wenig wird auch gesteigert: Ein Prophet gilt nirgend weniger denn in seinem Vaterlande. Matth. 13. Beim Rechnen wird das Wort häufig gebraucht. Sechs weniger zwei ist vier. Es kommt auch in sonstigen Verbindungen vor, als: je mehr — desto weniger; je mehr — um so weniger. Der Superlativ tritt auf in den Ausdrücken: am wenigsten, zum wenigsten. In neuerer Sprache findet er sich ausgebildet zu wenigstens. Man hätte uns wenigstens von seiner Abreise benachrichtigen müssen.

Noch eines anderen Wortes ist hier zu gedenken. So wie von ein, einig das Wort einzig gebildet wurde, so entstand aus wenig wenzig oder jetzt winzig in der Bedeutung überaus klein und wenig. Gewöhnlich gilt es als auf Größe bezogen. Ein winziges Räupchen. Doch bin ich nicht zu winzig mehr, euch nachzutragen euern Speer, (Jung Roland). Auch als Adverb wird es benutzt: etwas sieht winzig aus.

Das Wort Wenigkeit bedeutete mhd., entsprechend dem früheren Sinne von wenig: Elend, Not, später folgte es dem Bedeutungswandel von wenig und bezeichnete eine geringe Menge oder Zahl. In der Zeit, als die Komplimente so sehr überhand nahmen, etwa im 16. Jahrhundert, wo Eure Hoheit, Eure gräfliche Gnaden u. s. w. Mode wurden, da bezeichnete man die eigene Person in aller Höflichkeit und Demut mit dem Ausdruck „meine Wenigkeit". Dies geschieht jetzt nur noch in scherzhaftem Sinne. Auf einer landwirtschaftlichen Anstalt in hiesiger Gegend veranlaßten die jungen, reichen und übermütigen Herren, daß ein Arbeiter sie einmal „Eure Wenigkeit" anreden mußte. Er that das auch in dem harmlosen Glauben, daß er ihnen ein Kompliment mache. Nach

einer Reihe von Jahren bearbeitete er meinen Garten und titulierte unter Aufbietung aller seiner Höflichkeit meine Frau immer „Eure Wenigkeit". So sagte er z. B.: „Wollen Eure Wenigkeit mir nicht ein altes Paar Stiefel des Herrn schenken?" Das machte mir dann immer großes Vergnügen. Natürlich: die Stiefel bekam er. Rh. — A. H.

Kleine Korrespondenzen.

Seminar und Volksschule.

Vor kurzem berichtete die „D. Lehrerzeitung", daß in H. das Seminar eingeweiht worden sei, ohne daß ein Volksschullehrer der Stadt oder der Umgegend dazu eine Einladung erhalten hätte. Dasselbe soll seiner Zeit bei der Seminarweihe in G. der Fall gewesen sein. Da der Nachricht nicht widersprochen wurde, so müssen wir sie leider wohl als wahr ansehen. Sind solche Vorkommnisse nicht Zeichen von einem vorhandenen Mißverhältnisse zwischen Einrichtungen, die doch in einem inneren Zusammenhange stehen? Es ist ein offenes Geheimnis, daß dem leider so ist, und wir halten es für eine notwendige Aufgabe der gutgesinnten Lehrerpresse, darauf aufmerksam zu machen und Besserung zu erstreben. Wir wollen die Schuld nicht einseitig dem einen oder andern Faktor in die Schuhe schieben, gefehlt wird jedenfalls von beiden Seiten. In Volksschullehrerkreisen ist man vielfach der Meinung, die Herren vom Seminar wollten keinen Verkehr mit ihnen, weil sie ja doch „akademisch" gebildet seien und sich also etwas vergeben würden durch den Verkehr mit bloß „seminarisch" gebildeten Lehrern der Volksschule. Und hinwiederum scheint in mancher Seminarstadt der Fehler bei den Volksschullehrern zu liegen, indem sie nun „fertig" zu sein glauben und mit dem „Kasten" am liebsten nichts mehr zu thun haben mögen. So geht das Seminar seinen Weg, oft ganz unbekümmert um alle die Fragen, die in den Kreisen der Volksschullehrer die Herzen bewegen, und ebenso fehlt es an jeder fruchtbaren Beeinflussung der letzteren von jener Seite. Es könnte und müßte anders sein. Durch Entgegenkommen von beiden Seiten wäre die Kluft gewiß leicht zu überbrücken. Warum könnten nicht die Herren vom Seminar in den Konferenzen der Volksschullehrer mitraten und aus dem Ertrage wissenschaftlichen Arbeitens schätzbare Beiträge zur Lösung mancher pädagogischen Frage liefern? Dadurch würde sich gewiß keiner etwas vergeben, auch wenn ihm einmal Opposition in der Besprechung gemacht wird. Der im praktischen Schuldienst Tag für Tag thätige „Kollege" von der Volksschule könnte ihnen dagegen manche Anregung für die Anweisung der Seminarzöglinge im methodischen Betrieb der Schularbeit als wichtige Gegenleistung mitgeben. Auf dem Boden gemeinsamer Arbeit wird man am ersten zusammenkommen, weil man sich da gegenseitig kennen und schätzen lernen kann. Die kleinen persönlichen Reibereien verschwinden dann hinter dem großen Hauptziele: *Förderung der Schularbeit und ihrer gemeinschaftlichen Pfleger aus dem Seminar- und dem Volksschullehrerstande in der Berufstüchtigkeit.* Möglich wird die Erreichung dieses Zieles allerdings erst dann werden, *wenn in die Seminarlehrerstellen Männer berufen werden, die wirklich Lust und Liebe zur Vorbildung von Volksschullehrern haben und nicht dieselben erstreben, um „versorgt" zu werden.* +

Ein neues Lesebuch.

Die Lehrerschaft des niederrheinisch westfälischen Industriegebietes hat es seit Jahrzehnten für eine hochwichtige Aufgabe ihrerseits angesehen, aus der Praxis heraus geeignete Schulbücher für die Hand ihrer Zöglinge zu schaffen. Das ist in der Neuzeit anders geworden. Über Nacht kommt eine Verfügung, von dem und dem Tage an solle das oder jenes Buch in der Unter-, Mittel- oder Oberklasse eingeführt werden. Einer Besprechung, Einholung von Verbesserungsvorschlägen u. s. w. bedarf es in solchem Falle natürlich nicht mehr, höchstens kann man sich noch über Verteilung des Stoffes u. dgl. Dinge unterhalten. So ist der Bezirk Arnsberg in der letzten Nummer des „Amtlichen Schulblattes" mit der Neueinführung eines zweiteiligen Lesebuches überrascht worden, nachdem im vor. J. das „Religionsbuch" von Armstroff auf ähnliche Weise zur Einführung gekommen ist. Schon seit mehreren Jahren war die Frage in den Volksschullehrerkreisen besprochen worden, ob an Stelle des Fixschen Lesebuches nicht ein anderes eingeführt werden sollte. Als das von Bartholomäus und Heinecke herausgegebene Lesebuch erschien, glaubte man schon vielerorts an die Einführung desselben. Bald aber verlautete, daß von dem Regierungs- und Schulrate Dr. Niemenschneider und Seminarlehrer Tesch in Hilchenbach ein Lesebuch in Bearbeitung genommen sei, das demnächst eingeführt werden würde. So ist's denn auch geschehen. Die Bücher sind im Verlage von Velhagen & Klasing erschienen, so daß eine gute äußere Ausstattung wohl erwartet werden darf. Daß die beiden Teile illustriert sind, begrüßen wir im Interesse unserer Schüler mit Freuden. Wünschenswert wäre, daß die renommierte Verlagshandlung die erste Anschaffung erleichterte, etwa wie Bädekers Verlag sich bereit erklärt hatte, der die alten Exemplare unentgeltlich gegen die neuen umtauschen wollte. Verdienen wird sie im Laufe der Zeit doch noch genug an einem so vielgebrauchten Buche.

?

Zur Schulaufsicht.

Die letzte westfälische Provinzial-Synode beschäftigte sich u. a. mit der Lokal- und Kreisschulinspektion. Von der Kreissynode Bochum war folgender Antrag gestellt:

„Die Synode verhehlt sich nicht die tiefgreifende Wandlung und Änderung, die sich durch Einführung nichtgeistlicher Orts- und Kreisschulinspektionen in dem Verhältnis zwischen Kirche und Schule zu vollziehen beginnt.

Die Synode erkennt die an der außerordentlichen Entwicklung der Schule und des Lehrerstandes und den damit gesteigerten Ansprüchen an die Schulaufsicht beruhenden Gründe an, welche es in vielen Fällen schwierig erscheinen lassen, an der Schulaufsicht im Nebenamte festzuhalten und eine fachmännische Aufsicht im Hauptamte nahe legen.

Die Synode hegt aber die ernstliche Besorgnis, daß durch das Zurücktreten der geistlichen Mitarbeiter an der Erziehung der Jugend eine Hemmung in der sittlich-religiösen, christlich-evangelischen Entwicklung unserer Jugend und unseres Volkes eintreten könnte.

Die Synode hält eine Beschränkung der Mitarbeiter der Kirche an der Schulaufsicht, auf die Überweisung des Religions-Unterrichts für höchst verhängnisvoll für die Gesamterziehung unseres Volkes.

Die Synode erwartet angesichts dieser Verhältnisse von den jetzt noch mit der Schulaufsicht beauftragten Pfarrern, daß sie in dem ihnen überwiesenen Schuldienste — Kreis- oder Lokalschulinspektion — nicht ermüden, vielmehr um so treuer und gewissenhafter sich beweisen.

Die Synode hegt das Vertrauen zu den höheren Schulbehörden und der obersten Schulverwaltung, sie werden in Würdigung der hohen Bedeutung der Kirche und ihrer Diener für die sittlich-religiöse Haltung und Erneuerung des Volkes fortfahren, für die Erhaltung der evangelischen Volksschule und für konfessionelle Vertretung, Leitung und Beaufsichtigung derselben Sorge zu tragen; die Pfarrer namentlich auf dem Lande in ihrer Stellung als Schulinspektoren belassen und von einer weiteren Durchführung des Ersatzes der geistlichen Schulinspektoren im Nebenamte durch staatliche Schulinspektoren im Hauptamte überall so lange Abstand nehmen, bis die Teilnahme der Kirche an der Schulaufsicht in wirksamer Weise, namentlich durch Festlegung einer hinreichenden und einflußreichen Stellung der Geistlichen innerhalb des Schulvorstandes (der Schuldeputation u. s. w.) gesichert sein wird. Die Synode richtet an die Provinzialsynode den Antrag, im Sinne der vorstehenden Ausführungen für die Interessen der Kirche an der Erhaltung des kirchlichen Einflusses auf das Schulwesen eintreten zu wollen."

Im Gegensatz hierzu stellte die Kreissynode Hagen den Antrag: „Provinzialsynode wolle bei dem Königlichen Konsistorium dahin wirken, daß die Geistlichen, um die Würde des geistlichen Standes zu wahren, ermächtigt würden, ihr Amt als Ortsschulinspektoren nach Umständen auch ohne besondere Ermächtigung niederzulegen." Begründet wurde dieser Antrag mit dem Hinweis darauf, daß in letzter Zeit manches auf dem Gebiet der Schule vorgekommen sei, welches den Anschein erwecken könne, als ob der gesetzliche Einfluß der Kirche auf die Schule zurückgedrängt werden solle. Dahin gehören besonders die Maßregeln, durch welche alle wesentlichen Funktionen der Ortsschulinspektion an die in Städten mit sechs- und mehrklassigen Schulen angestellten Rektoren übertragen und den geistlichen Ortsschulinspektoren nur noch ganz unwesentliche Amtsverrichtungen verblieben seien. Auch sei es kein angenehmer Zustand, wenn stets das Damoklesschwert der Entlassung, für welche die Regierung Gründe gar nicht anzugeben brauche, über dem Ortsschulinspektor schwebe.

Der Kgl. Kommissarius (Gen.-Sup. Nebe) erwiderte: Trotz der zum Teil unerquicklichen Verhältnisse, die gegenwärtig bezüglich der geistlichen Schulaufsicht beständen, müßten die Geistlichen, um das Band, welches Kirche und Schule verbinde, nicht gänzlich zu zerreißen, im Schulamte ausharren. Auch müsse er entschieden bestreiten, daß die Staatsregierung den gesetzlichen Einfluß der Kirche auf die Schule zurückzudrängen suche. Man dürfe einzelne Vorkommnisse, die vielleicht auch anders zu beurteilen seien, nicht verallgemeinern.

Der Deputierte der theologischen Fakultät, Prof. Sachsse in Bonn, will auch den Einfluß der Kirche auf die Schule gewahrt wissen; er kann es nicht begreifen, daß man in manchen Städten in auffallender Verblendung bestrebt sei, ihn möglichst zu beseitigen. Andrerseits macht er darauf aufmerksam, wie notwendig es sei, daß die künftigen Träger der Schulaufsicht gründlich dazu befähigt wären, und empfiehlt, schon die Theologie Studierenden anzuhalten, sich ernstlich mit pädagogischen Studien und Übungen zu befassen.

Nachdem noch mehrere Redner im Sinne des Antrags der Kreissynode

Bochum sich über die geistliche Schulinspektion ausgelassen hatten, werden sämtliche sich auf diese Angelegenheit beziehende Anträge der Schul-Kommission überwiesen. Diese befürwortet den Antrag Bochum, der demgemäß von der Synode angenommen wird.

Wer ist der Dichter des Osterliedes: „Jesus, meine Zuversicht"?

1.

Soeben kommt mir die Nr. 4 des „Evang. Schulblattes" zu Gesicht. In der Recension von „Kühns Kleiner Liederkunde" und „Passarge, Präparationen über vierzig Kernlieder der evang. Kirche", die beide als Verfasser des Liedes „Jesus, meine Zuversicht" die Kurfürstin Luise Henriette von Brandenburg angeben, heißt es wörtlich (Seite 181): „Er (= Karl Kühn) läßt auch die Kurfürstin immer noch als Verfasserin des Liedes auftreten, obwohl unser Gesangbuch das nicht mehr thut", und von dem letztgenannten Buche: „Nur muß die Verfasserschaft der angenommenen Dichter sicherer sein als bei „Jesus, meine Zuversicht", der Kurfürstin Luise Henriette „eigen Lied", d. h. nicht von ihr gedichtet, sondern ihr zugeeignetes Lied!" [! ?] —

Es fragt sich nun: Wer hat recht? Hören wir, was ein Meister auf dem Gebiete der Litteraturkunde, Dr. König, in seiner „Deutschen Litteraturgeschichte", wovon ich ein Exemplar der 21. Auflage besitze, über diese Streitfrage sagt (Band I. Seite 274. Verlag von Velhagen und Klasing, Bielefeld und Leipzig):

„Auch die reformierte Kirche hat zu unserem evangelischen Liederschatz vieles beigesteuert. An der Spitze steht die fromme Gemahlin des Großen Kurfürsten, Luise Henriette von Brandenburg (1627—1667), die uns mit vier Liedern beschenkt hat, darunter das herrliche Oster- und Sterbelied „Jesus, meine Zuversicht". Alle diese Lieder befinden sich in einem 1653 auf ihren Befehl von Christoph Runge zusammengetragenen und herausgegebenen Andachtsbuch, das 1879 von C. Irenäus neu bearbeitet wieder erschienen ist. Für die in unseren Tagen vielfach bestrittene Autorschaft der Lieder Luise Henriettens giebt dieses Buch eine entscheidende Stimme ab. In seinem Vorwort sagt nämlich Chr. Runge ausdrücklich, nachdem er des ersten Befehles zu seinem Werke gedacht: „zu geschweigen, daß Ew. Kurfl. Durchlaucht zeither so unabläßig, und zwar, da Sie ferne von hier gewesen, um Beschleunigung solches Werkes erinnern, und solches Buch noch mit den eigenen Liedern, [NB. die hier unterstrichenen Worte stehen bei König fettgedruckt] als: „Ein ander stelle sein Vertrauen auf die Gewalt und Herrlichkeit ꝛc.," „Gott der Reichtum deiner Güter, dem ich alles schuldig bin ꝛc.," „Jesus, meine Zuversicht, und mein Heiland, ist im Leben ꝛc.," „Ich will von meiner Missethat zum Herren mich bekehren ꝛc." vermehren und zieren wollen." Sollte die hohe Frau, deren wahrhaftiger und demütig-frommer Sinn außer allem Zweifel steht, diese Worte haben drucken lassen, wenn die erwähnten Lieder nicht wirklich ihr Eigentum gewesen wären? Die ganze Streitfrage hat J. F. Bachmann in seiner hymnologischen Studie „Das Osterlied Jesus meine Zuversicht" von allen Seiten trefflich beleuchtet, und die Autorschaft der Kurfürstin endgiltig nachgewiesen."

Soweit Dr. R. König. Bemerken will ich noch, daß die folgende Seite der Litteraturgeschichte eine „getreue Nachbildung" aus Christoph Runges Berliner

Gesangbuch vom Jahre 1653, nach dem für Otto von Schwerin auf Pergament gedruckten Exemplar, wiedergiebt, das seit 1754 in der Gräflich Stolbergschen Bibliothek zu Wernigerode enthalten ist. Eins der drei allein erhaltenen Exemplare. — Ich frage nochmals zum Schlusse: „Wer hat recht?"

Wilh. Brinkmann, Lehrer.

2.

Es ist allerdings schmerzlich, altehrwürdige Überlieferungen als irrig und unecht preisgeben zu sollen. Auf dem Evang. Schulkongreß zu Potsdam wurde im vorigen Jahre ein hitziges Wortgefecht um den Frobenschen Schimmel von Fehrbellin ausgekämpft. „Mir thut es weh, wenn ich lese, wie so oft rauhe Hände an Dingen, die ich in meiner Kindheit für Wahrheit hielt, das Werk der Zerstörung treiben, und ich würde es für unvorsichtig halten, wenn man ohne genügende Not jene schöne That Frobens als Fabel hinstellt," klagte da ein Herr und der Referent Professor Brecher erwiderte mit Emphase, mit Vergnügen gebe er den Schimmel Frobens preis, wenn nur der historische Sinn in Jugend und Volk besser gepflegt werde; „ein Historiker aber ohne Kritik wäre ein jammervoller Kerl;" das Recht der Kritik darf sich ein evangelisches Volk niemals nehmen lassen.

Sachlich über die Verfasserschaft des Liedes „Jesus, meine Zuversicht" zu streiten, ist zwischen Nichtfachmännern, zu denen auch ich mich zähle, zwecklos. Ich kann Herrn Brinkmann nur versichern, daß die Kenner, die Hymnologen, heutzutage über diese Frage ziemlich eins sind. In Sachen des Kirchenliedes ist D. Fischers maßgebendes Kirchenliederlexikon jedenfalls eine gewichtigere Autorität als Königs Litteraturgeschichte. Danach ist die Autorschaft der Kurfürstin „sehr zweifelhaft aus inneren wie äußeren Gründen." Die niederländische Fürstin hat erwiesenermaßen nicht einmal hinreichend deutsch sprechen können; wie wäre sie also imstande gewesen, in dieser für sie fremden Sprache formvollendete Gedichte zu schaffen? Vor mir liegt das neuste Heft der hymnologisch-liturgischen Fachzeitschrift Siona (Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh, August 1896). Da wird gerade im ersten Aufsatz diese Frage behandelt anläßlich einer neuen Arbeit, welche das Lied dem Paul Gerhardt zuschreiben will, aber wohl mit Unrecht. Es heißt da: „Der Verfasser geht aus von der bekannten Stelle in der Dedikatio des Rungeschen Gesangbuches von 1653. Der Ausdruck „„Tero eigene Lieder" wird, ohne Zweifel mit Recht, so gedeutet, daß damit gewiß „nichts weiter gesagt sei, als daß die Kurfürstin . . . . jene Gesänge, in denen sie ihre religiösen Ansichten und Empfindungen besonders prägnant ausgedrückt gefunden, zu ihren Leib- und Lieblingsliedern erhoben habe." Auf die fromme Kurfürstin fällt also nicht der Schatten des Verdachts, als habe sie eine schmeichlerische Fälschung gutgeheißen. Der Beweisgrund Königs ist demnach nicht stichhaltig und durchschlagend. Dergleichen Dedikationen sind zu jenen Zeiten sehr gewöhnlich. Wäre die Verfasserschaft der Kurfürstin noch irgendwie haltbar, so hätte die Gesangbuch-Kommission des Rheinisch-Westfälischen Gesangbuches sie gewiß nicht preisgegeben. Wir müssen uns also bei diesem Ergebnis der Kritik wohl beruhigen, ebenso wie bei Frobens Schimmel und Tells Apfelschuß.

von Rohden.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.[1])

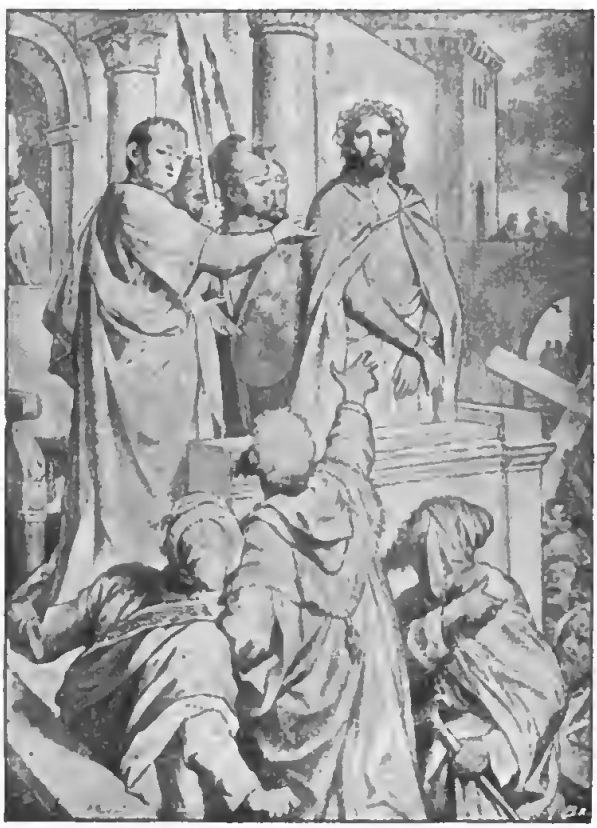
Biblische Anschauungsbilder

zum Neuen Testament für die Schule gezeichnet von Prof. Heinr. Hofmann, herausgegeben von Jul. Lohmeyer. Serie II: 5 Blatt. Unaufgezogen auf starkes Papier gedruckt 15 M., das Einzelblatt 3 M.; auf Leinwand gezogen und mit Ösen versehen 20 M., das Einzelblatt 4 M. C. T. Wiskott, Verlags- und Kunstanstalt, Breslau.

Die biblischen Anschauungsbilder von Prof. Hofmann (vergl. Evangel Schulblatt 1896, Nr. 5) haben durch die fünf Blatt der II. Serie eine wertvolle Erweiterung erfahren. Wir stehen nicht an, diese sorgfältig ausgeführten Bilder für die besten zu erklären, die der Schule, besonders für die Oberstufe, bisher geboten worden sind. Was so sehr und sofort anspricht, das ist die Wärme der Auffassung, die bei aller Genialität reife, künstlerische Bahnen innehält, das ist im Besonderen die immer wieder zum Beschauen einladende Gestalt des Heilandes, die, milde und hoheitsvoll zugleich, maßvoll und doch anziehend, derjenigen Vorstellung entspricht, die sich wohl die meisten Christen vom Erlöser gebildet haben. Wir heben besonders hervor, daß Prof. Hofmann den Gesichtsausdruck der Personen der jedesmaligen Handlung entsprechend meisterhaft gekennzeichnet hat. Man besehe doch in Bezug darauf viele ältere Schulbilder mit ihren so oft puppenhaften Gestalten, deren Gesichter nicht merken lassen, was in der Seele vorgeht. Von den älteren Bildern sind uns besonders die mit Recht vielgerühmten Schnorrschen lieb und wert geworden, aber gegenüber den Hofmannschen müssen sie trotz ihrer eigenartigen Vorzüge zurücktreten. Die Bilder des letztgenannten Meisters atmen in höherem Maße Leben, darum ist der Eindruck auf den Beschauer packender, nachhaltiger, darum wird auch ihre Verwendung im Unterricht wirkungsvoller sein. Das liegt nicht bloß an der geschickten Gruppierung der Personen, nicht bloß besonders an der sorgfältigen Behandlung, die jede einzelne Person als teilnehmende an dem Geschehen erfahren hat, und Haltung und Ausdruck (auf den beigedruckten kleinen Bildern nicht immer zu erkennen), sondern auch an der rein technischen Art der Wiedergabe durch die Wiskottsche Kunstanstalt. So ist denn in der That ein Mittel geschaffen, das Schönheitsempfinden weiter Volkskreise zu heben. Besehen wir die einzelnen Bilder.

1. Die Flucht nach Ägypten. Das Elternpaar mit dem Kinde auf der Flucht. Die Gegend ist unwirtlich, felsenstarrend. Welche Gefahren mögen die Höhlen und Schluchten bergen! Eine Schlange flieht über den Weg. Der Himmel ist mit

[1]) Da durch das Zusammentreffen verschiedener Umstände eine Reihe Recensionen, wie auch kleinerer Sachen (z. B. über das Lied Jesus meine Zuversicht), in den letzten Nummern zurückgestellt werden mußten, so nimmt in dieser 12. Nummer der litterarische Wegweiser etwas ungebührlichen Raum in Anspruch. Kurz vor Weihnachten wird das vielleicht manchem Leser lieb sein. Die Schriftleitung.



dunkelm Gewölk bedeckt; Joseph, die mächtige Zimmermannsaxt auf der Schulter, eine kräftige, männliche Gestalt, führt den Esel (vergl. 2. Mos. 4, 20) am Strick. Das von einem breitrandigen Hut umschattete Gesicht mit der gerunzelten Stirn zeigt etwas Besorgnis, aber auch Festigkeit und Entschlossenheit. Die Mutter hat das Kindlein fest im Arm, ihre Züge offenbaren Ergebung in Gottes Schickung. Das Kindlein selbst, das schuldlose, atmet Ruhe und Zufriedenheit. Über der Gruppe schwebt wie ein helles Gewölk ein Engel mit ausgespannten Flügeln, seinen Mantel schützend über dir Fliehenden ausbreitend, in seiner Hand einen Palmzweig tragend, das Zeichen des Friedens und des Sieges; seine Wächteraugen sind auf das Paar gewandt. In dieser Darstellung liegt die Idee des Bildes: **Gott beschützt die Seinen!** „Auf den Löwen und Ottern wirst du gehen" (Ps. 91, 13). „Der Gottlosen Wüten ist gleich wie das Wüten einer Schlange" (Ps. 58, 5), aber „meine Seele ist stille zu Gott, der mir hilft; denn er ist mein Hort, meine Hilfe, mein Schutz!" (Ps. 62, 2. 3.) Wir gewahren mit Befriedigung, daß der Künstler sich von der Darstellung irgend einer christlichen Sage über die Flucht ferngehalten hat, wie solche durch die italienische Kunst unsterblich geworden sind. Hier sind keine von des Kindes göttlicher Hoheit bezwungenen Räuber, keine im Staub kriechenden Löwen und Leoparden und keine sich neigenden fruchtspendenden Palmbäume. Der einzige Gedanke dringt mächtig hervor: Gott ist ein Schutz, ein Sieger, ein Regent.

2. Jesus und die Samariterin. Nach ermüdender Wanderung unter der immer heißer scheinenden syrischen Sonne hat sich der Heiland auf den dicht am Nordostfuß des Garizim liegenden Jakobsbrunnen niedergesetzt. Aus dem in den Felsen gemauerten Schacht quillt erfrischendes Wasser. (Es ist für die Geschichte nicht ganz ohne Belang, ob diese Brunnenlage mit der Vorstellung eines sehr tiefen gemauerten Schöpfbrunnens stimmt oder nicht, vergl. Joh. 4, 11.) Ein schattenspendender, vielleicht auch mit erfrischenden Früchten versehener Maulbeerbaum ist vom Laube eines Weinstocks um-

rankt, mit dem sich der Heiland verglichen hat. In der Ferne rechts gewahrt man ein tempel- oder festungartiges Gebäude. (Der Tempel wurde schon 129 v. Chr. durch Johannes Hyrkanus zerstört, aber die Höhe ist die heilige Stätte der Anbetung Gottes bis auf heute geblieben.) Vor dem Heilande steht das lauschende Weib; eine Hand in Verwunderung erhoben, die andere am Kruge. Die Gesichtszüge sind jüdisch, der Putz deutet auf Gefallsucht Des Heilandes Haupt ist unbedeckt, obwohl sehr warscheinlich anzunehmen ist, daß er des Sonnabends wegen die landesübliche Kopfbedeckung getragen hat. Was Jesus dort in der Stille einem niederen samaritanischen Weibe gesagt hat, dem lauscht noch jetzt die Welt mit angehaltenem Atem, und die emporgehaltene Hand des Weltenlehrers deutet auf die Wichtigkeit und den Ernst dessen hin, was er sagt: „Es kommt die Zeit, daß die wahrhaftigen Anbeter werden den Vater anbeten im Geist und in der Wahrheit" (Joh. 4, 23). Das Bild stimmt zur Andacht, zur stillen Einkehr in sich selbst, und der Heiland, dem das Innerste des Menschen offenbar ist, mag in dieser Haltung noch manchen anbetend zu Füßen dessen hinzwingen, der Geist ist und sich nicht an bestimmte Ortlichkeiten bannen läßt.

3. Die Verurteilung Christi. „Sehet, welch ein Mensch!" Dem Künstler wird es darauf angekommen sein, neben der Furchtbarkeit des Leidens, das sogar auf dem Gesichte des blutbefleckten römischen Landpflegers Spuren des Mitleids und der Entrüstung wachgerufen hat, neben dem tosenden Anprall einer haßgestachelten, fanatisierten Menge und besanders ihrer Anführer, dem Erlöser in der Stunde tiefster Demütigung den Zug jener Größe, jener heiligen Ruhe zu geben, den Millionen bewundern. Wir sehen ihn den Marterkranz des Hohns ums Haupt geschlungen, das beschlagene und bespiene Antlitz schmerzdurchzuckt, die mildthätigen Hände gefesselt, im verblichenen Scharlach des Soldatenmantels; wir gewahren aber auch bei alledem die göttliche Erhabenheit und Leidensstille an ihm, die seine unbefriedigten Feinde in um so größere Wut versetzt. Es ist darüber gestritten worden, ob es recht sei, den Juden dem Messias gegenüber das satanisch Finstere und Häßliche anzumalen, das wir auch hier bemerken — aber wer weiß nicht, daß Haß und Streit das schönste Antlitz verzerren können, wie die ausbrechende Lava blühende Gefilde vernichtet. Wir sehen den Augenblick vor uns, nach dem Jesu Feinde ihre letzten Trümpfe dem schon eingeschüchterten und gewissenserschrackenen Rämer ins Gesicht schleudern werden. Weitere Züge der Geschichte deutet der Maler durch den römischen Thronsessel an, auch durch die Frauengestalt (das Weib des Pilatus) im Hintergrunde links mit dem Ausdruck des Mitleids und der Spannung im Gesicht, ferner durch eine hinten rechts auf der Thorbrücke stehende Gruppe, die zu Jesu Freunden zu gehören scheint, auch durch das herbeigeschleppte Kreuz. Von dem Prätorium des Herodes gewahrt man einen der beiden gewaltigen Marmorflügel und im Vardergrunde eine Andeutung der herrlichen Marmorsäulengänge. Der Himmel beginnt sich zu verfinstern, die ungeheure Tragik des Ereignisses andeutend, das die Erfüllung auch des furchtbaren Wartes in sich schließt: „Sein Blut komme über uns und über unsere Kinder!"

4. Die Grablegung. Die Sonne geht hinter den Bergen Judäas unter. Golgathas

Kreuze heben sich scharf vom Horizonte ab, den das letzte Licht des scheidenden Tages matt erhellt. Der neue Sabbath will beginnen. Wir gewahren ernste, trauererfüllte Gruppen. Wer sieht es den Frauen nicht an, besonders der Mutter Jesu, daß mit dem in Linnen gehüllten Leichnam alle Hoffnung zu Grabe getragen wird? Die Männer, unter ihnen der wahrscheinlich vorangehende Joseph von Arimathia (Nikodemus ist vielleicht der letzte hinten rechts), verrichten traurig und niedergebeugt ihr Liebeswerk; wir glauben bekannte Gestalten zu sehen: Petrus und Johannes. Der so sehr verwundete Leib des Toten zeigt die Nägelmale, der Ausdruck des Antlitzes ist der des Friedens, den der Tod malt. Das ganze Bild ist äußerst stimmungsvoll, und man fühlt etwas von der Sabbathsruhe, die durch kein menschliches Schmerzgeschrei, durch keine Thränen gestört werden wird.

5. Christi Himmelfahrt. „Eine Wolke nahm ihn vor ihren Augen hinweg." Unser Glaubensauge sieht so gern durch die Wolke hindurch und gewahrt den Herrn in seiner Herrlichkeit, umgeben von vielen Engeln, die Hände segnend ausbreitend, als einen Gott, dessen milde, gnädige Macht über uns waltet. Der Künstler läßt uns diesen Blick thun und gestaltet die Himmelfahrt zu einer Apotheose, die trotz der einfachen Mittel, die er anwendet, die Vorstellung dessen aufs erhabenste vermittelt, der ein Richter ist der Lebendigen und der Toten. Mit Recht tritt darum die Jüngerschar zurück (sie wird eigentlich nur angedeutet, um das Auffahren gen Himmel deutlicher zu machen), und der lichtumstrahlte Gottessohn breitet auch noch in seiner himmlischen Gloria die Arme in Erbarmen aus, wie am Kreuz — und das ist die wirksamste Vorstellung, die ihn den Kindern des Neuen Testaments so nahe hält. Th. Hermann

Naturgeschichte.

Wohl auf keinem anderen Unterrichtsgebiete hat die Methodik im letzten Jahrzehnt so bedeutende Umänderungen und Verbesserungen erfahren als auf dem naturgeschichtlichen. Während man früher fast überall im Sommer nur Pflanzen, im Winter nur Tiere und Mineralien behandelte und sich bei der Auswahl und Anordnung der zu betrachtenden Naturkörper in der Botanik von der Blütezeit, in den übrigen Reichen von der Rücksicht auf das fachwissenschaftliche System leiten ließ, ist dieser Standpunkt heute glücklicherweise ein überwundener. Nicht mehr das fachwissenschaftliche System, sondern Gottes freie Natur und das Interesse des Kindes sind maßgebend bei Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes. Was in der Natur sich zusammenfindet, was in gegenseitiger Beziehung steht, was die Kinder zusammen beobachten, das wird auch gleichzeitig bezw. kurz nacheinander behandelt; keinem verständigen Lehrer fällt es heute noch ein, z. B. im Sommer die Pflanzen der Heide und im Winter die Honigbiene oder im Sommer die Blumen und Gräser der Wiese, im Winter die dort lebenden Insekten und andern Tiere (Frosch, Maulwurf u. s. w.) zu betrachten. Nach Lebens-

gemeinschaften erfolgt heute die Anordnung des naturgeschichtlichen Unterrichtsstoffes. Aber nicht bloß in Bezug auf Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe, sondern auch hinsichtlich ihrer Behandlung weist die neuere Methodik des naturkundlichen Unterrichts bedeutende Fortschritte auf. Wie die Natur überhaupt, so soll auch jeder einzelne Naturkörper als ein organisches Ganze aufgefaßt werden. Deshalb legt man nicht mehr so großes Gewicht auf eine möglichst eingehende und vollständige Beschreibung aller einzelnen Teile des Naturobjektes, die früher so oft Langeweile erzeugte, sondern man betrachtet genau diejenigen Merkmale des Tieres oder der Pflanze, die besonders das Interesse des Kindes erwecken und die für das Leben des betreffenden Geschöpfes von Bedeutung sind. Dazu wird stets „das Organ betrachtet in Beziehung zu seiner Funktion", d. h. die Bedeutung der Körperausrüstung für die Lebensweise wird dargelegt. Die neuere Richtung hebt ferner beim naturgeschichtlichen Unterricht stets die Beziehungen zwischen dem Naturwesen und seiner Umgebung und besonders seine Bedeutung für den Menschen hervor.

Vor uns liegt eine ganze Reihe von naturgeschichtlichen Schriften. Sehen wir auch zu, wie die Verfasser sich den neueren Bestrebungen gegenüber verhalten.

Sprockhoff, Grundzüge der Zoologie. 10. Aufl. Hannover, K. Meyer (G. Prior). Preis 3 M., geb. 3,50 M.

Herr Sprockhoff ist ein sehr fruchtbarer Schriftsteller. Er hat verfaßt für Lehrer, höhere Lehranstalten ꝛc.: Grundzüge der Anthropologie, der Zoologie, der Botanik, der Mineralogie, der Physik, der Chemie, sechs Werke im Preise von 3—4 M; für Mittelschulen, Präparanden-Anstalten: Schul-Naturgeschichte und Naturlehre, auch sechs Werkchen im Preise von 1 M. bis 1,80 M; Naturkunde für höhere Mädchenschulen in drei Teilen (s. unten) 1 M. bis 1,50 M.: für mehrklassige Knaben- und Mädchenschulen: Kleine Anthropologie, kleine Zoologie u. s. w., sechs Hefte zum Preise von 0,50 M. bis 1 M.; für beschränkte Zeit, bezw. einfache Schulverhältnisse: Einzelbilder aus dem Tierreiche, dem Pflanzenreiche ꝛc., fünf Hefte à 0,40 bis 0,60 M. Dazu kommt noch das neue in Verbindung mit Dr. Fröhlich herausgegebene Realienbuch (s. unten). Das scheint doch wirklich des Guten zuviel. Doch soll uns diese Vielschreiberei nicht abhalten, die vorliegenden Bücher von Sprockhoff objektiv zu prüfen. — Der Verf. setzt sich in einem ausführlichen Vorwort zur neunten Auflage seiner „Grundzüge der Zoologie" vom Jahre 1886 mit den Reformbestrebungen auseinander und tritt den Forderungen Junges entschieden entgegen: „Nicht das Ziel ist falsch, und nicht die Methode ist verkehrt" . . . Er versteigt sich sogar zu der Frage: „Und was ist denn neu an diesen Reformbestrebungen?" Über die Anordnung des Stoffes nach Lebensgemeinschaften ist der Verfasser 1886 noch nicht im klaren, wie seine Ausführungen auf S. 7 beweisen. Er sträubt sich besonders dagegen, daß Naturkörper der drei Reiche gleichzeitig nebeneinander behandelt werden. „Das würde ein schönes Durcheinander werden," heißt es auf S. 7. In den Lehrbüchern allerdings; die wunderschöne Systematik geht verloren. Aber wie sieht's im Geiste des Schülers aus? Wann giebt's hier mehr durcheinander, wenn man die gleichzeitig beobachteten Naturkörper einer Lebensgemeinschaft, oder wenn man mit Sprockhoff als Vertreter der Tierkreise: den Haushund, den Maikäfer, die Weinbergsschnecke, den Blutegel, den Seestern u. s. w. nacheinander behandelt? Wir meinen, die Antwort sei nicht schwer. Während sich so Herr Sprockhoff im Vorwort zur neunten Auflage als Gegner der neueren Bestrebungen zeigt, hat er in der vorliegenden zehnten Auflage — allerdings wohl mehr „der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe" — doch weitgehende Zugeständnisse gemacht. Die alte Stoffanordnung ist zwar beibehalten; dagegen sind verschiedene Abschnitte: die Haustiere, die schädlichen Tiere der Landwirtschaft, die Tiere des Waldes u. s. w. wohl mit Rücksicht auf die neueren Bestrebungen aufgenommen worden. Den Klassen und Ordnungen der Wirbel- und Gliedertiere sind sogar vielseitige Andeutungen über Körperausrüstung und Lebensweise beigegeben, die sehr schön sind. Die allgemeine Zoologie enthält zwei neue Abschnitte „Die Anpassung im Kampf ums Dasein" und über „Blumen und Insekten." Sonst sind bei den Beschreibungen die neueren Forderungen noch recht wenig berücksichtigt. So erscheint das Buch thatsächlich wie ein altes Kleid mit einigen neuen Flicken. Wir möchten dem Verfasser raten, aus einem halben ein ganzer Freund der Reformbestrebungen zu werden und seine Bücher entsprechend umzuarbeiten. Es soll zum Schluß gern anerkannt werden, daß man sich, was wissenschaftliche Zuverlässigkeit anbetrifft, Sprockhoffs Führung getrost anvertrauen kann.

Sprockhoff, Naturkunde für höhere Mädchenschulen. 2. Teil: Naturgeschichte für Klasse 4 und 3. Hannover, K. Meyer (G. Prior). Preis 1,50 M.

Das Buch ist bearbeitet auf Grund der Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894. Durch diese Bestimmungen war dem Verfasser der auszuwählende Lehrstoff vorgeschrieben. Es scheint, als ob dem Verfasser hier an einer Stelle ein Mißverständnis passiert sei. Es wird nämlich zuerst gefordert: „Vergleichende Beschreibungen verwandter Arten und Gattungen von Blütenpflanzen." Sprockhoff giebt nun Vergleichungen vom Schneeglöckchen und der Frühlingsknotenblume, vom Schneeglöckchen und Buschwindröschen, vom Buschwindröschen und Leberblümchen u. s. f., im ganzen 30 Vergleichungen, und zwar werden zuerst die gemeinsamen, dann die unterscheidenden Merkmale in ziemlich trockener Weise aufgezählt. Wir würden die Forderung anders aufgefaßt haben. Sonst ist der für die betreffenden Klassen vorgeschriebene Unterrichtsstoff sorgfältig zusammengestellt. Bei der Beschreibung der Naturkörper nimmt der Verfasser auch hier wenig Rücksicht auf die neueren Forderungen.

F. Baade, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. Halle a. d. S., pädag. Verlag von Hermann Schrödel. I. Teil: Tierbetrachtungen. Preis 2,80 M., geb. 3,30 M. II. Teil: Pflanzenkunde. Preis 3 M, geb. 3,50 M. III. Teil: Gesteinskunde und Erdgeschichte. 2 M., geb. 2,50 M.

Der Verfasser, Seminarlehrer in Neu-Ruppin, ordnet den Stoff in seinen Büchern systematisch; er betont aber ausdrücklich, daß dies nicht geschehe, weil der Stoff auch in dieser Reihenfolge behandelt werden solle, sondern weil diese Anordnung das Auffinden erleichtere. Systemkunde als Unterrichtsziel der Volksschule liegt dem Verfasser fern. Die Anordnung nach Lebensgemeinschaften verwirft er jedoch auch. Dagegen trägt er bei der Betrachtung der einzelnen Naturkörper den neueren Bestrebungen Rechnung. Die Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise der Naturwesen und ihre Bedeutung für Naturhaushalt und Menschenleben werden besonders hervorgehoben. Die Bücher zeigen Klarheit und Anschaulichkeit auf jedem Blatte und können empfohlen werden.

O. Uttendörfer, Leitfaden der Naturkunde für mittlere und höhere Schulen. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. Preis geb. 3 M.

Das Buch ist bestimmt für die vier bis fünf unteren Klassen höherer und mittlerer Lehranstalten, also für Schüler im Alter von 10–14 Jahren. Der Verfasser giebt seinem Buche das Motto: „Die Natur ist ein lebendiges Ganze," und er hat sich bestrebt, die Forderungen, die sich aus diesem Grundsatze ergeben, in dem Buche durchzuführen. Er ordnet zwar den Stoff im Buche systematisch an, aber nur deshalb, weil nach seiner Meinung eine Anordnung nach Lebensgemeinschaft nur wenigen gerecht wird. Im Unterricht dagegen ist ihm die Lebensgemeinschaft maßgebend für die Anordnung des Stoffes; er schickt seinem Buche einen Stoffverteilungsplan nach Lebensgemeinschaften für vier Jahre voraus, und am Schlusse behandelt er auf 20 Seiten 16 Lebensgemeinschaften und giebt hier eine Zusammenstellung der Beziehungen der Wesen untereinander. Bei der Beschreibung der einzelnen Naturkörper wird stets der Zusammenhang zwischen Körperausrüstung und Lebensweise beleuchtet. Wir haben an dem Buche nur eins auszusetzen. Wir halten auf dieser Stufe grundsätzlich lebensvolle, anschaulich-ausführliche Beschreibungen für nötig. Der Verfasser aber wählt die Form des Leitfadens; es wird sogar dem Schüler selten erspart, den Ausdruck selbständig zu gestalten. Die Ausstattung des Buches (Papier, Druck, Abbildungen) verdient rühmend hervorgehoben zu werden.

Thomé, Lehrbuch der Zoologie. 6. Aufl. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. Preis 3 M.

Ein bekanntes, wissenschaftlich bedeutendes, zuverlässiges Werk, das jetzt in 6. Aufl. vorliegt. Es ist bestimmt für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Der Verf. behandelt auf den ersten 101 Seiten Bau und Leben des menschlichen Körpers in überaus klarer Darstellung. Der übrige Teil des Buches enthält die Naturgeschichte des Tierreichs. Hier verfährt der Verf. streng wissenschaftlich, vom allgemeinen zum besonderen herabsteigend. Allgemeines von den Tieren überhaupt, den Kreisen, Klassen, Ordnungen und zuletzt die einzelnen Gattungen und Arten; das ist der Gang des Verfassers. Wir halten auch auf dieser Stufe den umgekehrten Gang — vom besonderen zum allgemeinen — für den richtigen. Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich, besonders die Abbildungen sind über jedes Lob erhaben.

Derselbe, **Der Mensch, sein Bau und sein Leben.** Ebenda. Preis 80 Pf.

Ein Sonderabdruck aus dem vorhergehenden Werk. Ein ausgezeichnetes Büchlein, das wir besonders auch allen Kollegen empfehlen möchten.

Dr. G. Fröhlich u. A. Sprockhoff, Realienbuch für mehrklassige Knaben- und Mädchenschulen in 4 Teilen. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior).

Nr. 5. Große Ausgabe, 3. Teil: **Naturgeschichte** (Botanik, Zoologie, Anthropologie). Preis 40 Pf. — Nr. 6. Naturgeschichte (Botanik). Preis 15 Pf. — Nr. 7. Naturgeschichte (Zoologie). Preis 15 Pf. — Nr. 8. Naturgeschichte (Anthropologie). Preis 15 Pf. — Nr. 15. Kleine Ausgabe, 3. Teil: Naturgeschichte (Botanik, Zoologie, Anthropologie). Preis 20 Pf

Die Auswahl des Stoffes ist in diesen Heften ziemlich planlos erfolgt. Die Lebensgemeinschaften finden keine Berücksichtigung. In der Pflanzenkunde behandeln die Verfasser z. B. die Kulturpflanzen, die Obstbäume, die Gemüsepflanzen u. s. w., dann die wildwachsenden Pflanzen, an Wegen und Hecken, an Schuttplätzen und Mauern, auf Feldern und Triften, auf Wiesen und Grasflächen u. s. f. In der Tierkunde: Die Haustiere, die Feinde des Landmanns, nützliche verkannte Tiere, dann von § 8 an die einzelnen Klassen mit ihren Ordnungen. Über die Form der Darstellung sagen die Verfasser im Vorwort: „Eine trockene Anreihung von abstrakten Sätzen und allgemeinen Begriffen wurde thunlichst vermieden und dafür eine Darstellung des Stoffes in faßlicher, anschaulicher Weise geboten, die das Interesse der Schüler zu erwecken vermag. Ein Schülerbuch muß aber knapp gehalten sein, und darum konnte nur das Wichtigste Berücksichtigung finden." Wir haben in den Heften vergeblich gesucht nach einer Darstellungsweise, die das Interesse der Kinder zu erwecken vermag. Hätten die Verfasser die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts beachtet, dann würden ihre Bücher dieses Ziel erreichen; so bieten sie sehr häufig trockene Beschreibungen der einzelnen Teile der Naturwesen. Wir meinen auch, „die abstrakten Sätze und allgemeinen Begriffe" wären doch nicht vermieden. Viele Abschnitte werden nämlich durch Definitionen eingeleitet, die noch dazu zuweilen anfechtbar sind; nur einige Beispiele: „Kulturpflanzen nennt man diejenigen Pflanzen, deren Anbau im großen betrieben wird." — „Obst nennt man Früchte, die im reifen Zustande roh und ohne besondere Zubereitung gegessen werden." (? Werden die Beeren des Waldes, die Haselnüsse und dergleichen gewöhnlich auch Obst genannt?) „Wälder nennt man ausgedehnte Flächen Landes, welche mit Bäumen bewachsen sind, auf deren Holzertrag es ankommt." — Welchen Wert haben solche Sätze für die Kinder? Dagegen haben die Verfasser unseres Erachtens viel zu sehr darnach gestrebt, das vorliegende Schülerbuch knapp zu halten; sehr viele Abschnitte sind in bekannter Leitfadenmanier behandelt. So können die Hefte nie und nimmer Real-Lesebücher sein; sie sind höchstens Real-Lernbücher, haben aber auch als solche so große Mängel, daß wir sie ablehnen müssen.

Engleder, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeschichte. I. Zoologie. Preis 0,75 M. Eßlingen, Schreiber.

Das „Muster" eines Leidfadens — kurz, knapp, übersichtlich, vollständig und — schrecklich trocken und langweilig. Der Verfasser hat auch einen Tieratlas herausgegeben. Die einzelnen Abbildungen desselben finden sich auch im vorliegenden Buche, und zwar sind ein oder mehrere Tierbilder oben auf der Seite, darunter steht dann die kurzgefaßte Beschreibung des betreffenden Tieres bezw. der betreffenden Tiere. Der Verf. giebt im Vorwort Fingerzeige für eine fruchtbringende Behandlung seiner Tierbilder und sagt dann: Eine derartige, vielseitige Behandlung des Unterrichtsstoffes an dem Wandtafelbilde will vorbereitet sein. Diese Arbeit dem Lehrer einigermaßen zu vereinfachen, ist Zweck vorliegenden Leitfadens. Wir möchten den Kollegen bedauern, der sich nach einem solchen Buche vorbereiten wollte.

L. Kahnmeyer und H. Schulze, Naturgeschichte in Lebensgemeinschaften und Gruppenbildern für gehobene Schulen. Heft I. II. III. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Preis M. 1; 1,20; 1,50.

Ein prächtiges Buch, das anzuzeigen Freude bereitet. Sowohl was Auswahl und Anordnung des Stoffes als auch, was die Form der Darstellung betrifft, suchen die Verfasser die neueren Forderungen zu verwirklichen, und wir sind überzeugt, wo man diese Bücher dem Unterricht zu Grunde legt, da wird bei den Schülern ein lebhaftes Interesse für Naturgeschichte erweckt werden. Die vorliegenden Bücher sind für solche Schulen berechnet, denen der Stoff in der Naturgeschichte des von den Verfassern heraus-

gegebenen Realienbuches zu gering bemessen ist. Wir möchten sie aber auch allen Kollegen an der Volksschule zur Vorbereitung für den Unterricht warm empfehlen

Eschelbach, Naturbilder aus allen Zonen. Münster i. W., Adolf Russels Verlag. Preis 2 M.

Derselbe, **Der Wald und seine Bewohner.** Ebenda. Preis 2 M.

Die Bücher sind keine Schulbücher, sondern sie sind bestimmt, besonders jugendlichen Lesern Liebe zur Natur einzuflößen. Dazu sind sie recht geeignet; sie enthalten lebensvolle Naturschilderungen in gewandter, vielfach poetischer Sprache, verfaßt von einem begeisterten Naturfreund und gründlichen Naturkenner. Wir möchten die beiden Werkchen für Schüler- und Volksbibliotheken, als Geschenkwerke und auch für den Lehrer zur Belebung des naturgeschichtlichen Unterrichts empfehlen. Der Preis ist allerdings etwas hoch.

G. Partheil und W. Probst, Partheil und Probst contra Oberlehrer Terks! Eine Leitfadenstudie. Dessau und Leipzig, Richard Kahles Verlag. Preis 15 Pfg.

Die Verfasser, begeisterte Anhänger der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts und Herausgeber mehrerer naturgeschichtlicher Schulbücher, suchen in diesem Schriftchen nachzuweisen, daß Oberlehrer Terks bei der Neubearbeitung seines Leitfadens ihre Bücher nicht bloß benutzt, sondern vielfach wörtlich abgeschrieben hat. Dieser Nachweis ist ihnen unsers Erachtens gelungen, und die Broschüre giebt einen beschämenden Aufschluß darüber, wie oft mit Schere und Kleistertopf pädagogische Bücher fabriciert werden.

Die Freunde der Insektenwelt und die Sammler von Insekten seien zum Schluß auf die zur Besprechung vorliegende „Illustrierte Zeitschrift für Entomologie" (Preis vierteljährlich 3 M. bei wöchentlichem Erscheinen) aus dem Verlage von J. Neumann, Neudamm empfehlend aufmerksam gemacht.

Geisweid b. Siegen. Feldmann.

Das V. und VI. Reinsche Seminarheft.

Rein, Prof. Dr.: Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Heft V. u. VI. à 2,50 M. 228 S. resp. 200 S. Langensalza, H. Beyer u. S. Zum „darstellenden Unterricht."

Seit Jahren sehen alle diejenigen, welche für die Fortbildung der pädagogischen Theorie und Praxis Interesse haben, dem Erscheinen der Reinschen Seminarhefte mit Spannung entgegen. Und sie wurden bisher nicht enttäuscht. So auch diesmal nicht. Ganz besonders nimmt das 5. Heft die Aufmerksamkeit in Anspruch. Ich sehe von den beiden ersten Gaben desselben, so wertvoll sie sind, ab, und hebe nur die Abhandlungen Nr. 5 und 7 heraus. Erstere trägt die Überschrift: „Soll das Gedicht zuerst seinem Inhalte nach darstellend entwickelt oder aber auf der Stufe der Synthese in der ihm eigenen Form dargeboten und stückweise erarbeitet werden?" (Von Dr. P. Bergemann).

Die Frage ist wichtig und eine Erörterung derselben sehr verdienstlich. Es ist ja bekannt, daß über dieselbe im großen ganzen noch Dunkel herrscht, bekannt ferner ist die Thatsache, daß die durch ihren Eifer rühmlich bekannten Herbartfreunde am Niederrhein, besonders in Barmen und Elberfeld, in ihren Ansichten weit auseinander gehen, was in der letzten am 18. Juli d. J. abgehaltenen Hauptversammlung in Düsseldorf deutlich hervorgetreten ist. Auch mich hat diese Frage seit Jahren beschäftigt und zu verschiedenen Versuchen in der Unterrichtspraxis veranlaßt. Bei denselben handelte es sich um Anwendung des darstellenden Verfahrens. Wenngleich diese Versuche ein in meinen Augen befriedigendes Ergebnis hatten, so kann ich es dennoch nicht über mich gewinnen, schon jetzt ein abschließendes und summarisches Urteil auszusprechen. Ich reproduziere daher die Anschauungen Bergemanns, die ich für richtig halte.

Von grundlegender Bedeutung für die Antwort auf die Frage: Soll bei der Behandlung eines Gedichts der darstellende Unterricht angewendet werden oder nicht? ist das Ziel, das man diesem Unterricht stellt. Als solches betrachtet Bergemann in erster Linie eine bedeutende ästhetische Wirkung auf das Schülergemüt. Alle anderen Absichten stehen in zweiter Reihe. Dieser Effekt entsteht jedoch nur, wenn das Appercipieren des Inhalts keinen Schwierigkeiten begegnet, so daß der Leser oder Hörer während des Lesens sich ganz und ungestört dem künstlerischen Genießen hingeben kann. Denn das ästhetische Interesse haftet nicht bloß an der Form, sondern auch am Inhalt des Gedichts. Das ästhetische Wohlgefallen ist überhaupt nur insoweit möglich, als das Kind

den Inhalt des Gelesenen versteht. (Bei den Erwachsenen ist's übrigens ebenso. Stockt die Apperception, so mangelt nicht allein das Verständnis, sondern auch — und zwar erst recht — die von ihm bedingten Wirkungen: ästhetisches und ethisches Urteil und Gefühl. Zur Veranschaulichung erzähle ich eine Thatsache. Ich sah vor Jahren im Theater das Wildenbruchsche Schauspiel: „Vater und Söhne." Neben mir saß eine mir bekannte gebildete Person, die voller Teilnahme der Darstellung folgte. Diese Anteilnahme verminderte sich jedoch augenscheinlich, als der den Ofen einheizende Kalfaktor auftrat, Holzstücke hineinschob und mit jedem derselben den Namen eines französischen Marschalls wie: Angereau, Marmont, Davoust, Vandamme u. a. m. nannte. Woher dieses plötzliche Nachlassen der Aufmerksamkeit? Mein Nachbar kannte nicht die Gewaltthaten und Tyrannei dieser Napoleonischen Feldherren auf deutschem Boden, folglich auch nicht den Huß der Deutschen, besonders der Preußen gegen dieselben. Daher konnte er sich die Worte nicht erklären, daher sie nicht mit seiner Teilnahme begleiten.)

Bergemann hat also recht, wenn er aus dieser psychischen Thatsache die Forderung ableitet, der Inhalt muß auch bei der Gedichtsbehandlung zuerst berücksichtigt und erschlossen werden. Erst wenn der Sinn des Ganzen erfaßt ist und auch die ausgesprochenen Gefühle verstanden sind, kann die Form Berücksichtigung finden, dürfen Schönlesen und Deklamation eintreten.

Daraus folgt, daß man das Gedicht nicht sofort an die Kinder heranbringe, nicht gleich zu Beginn der Betrachtung vorlese. (Hierzu mache ich die Einschränkung: Es wäre denn die Ausdrucksform so einfach und der Inhalt so bekannt, daß sich dem sofortigen Verständnisse kein Hindernis entgegenstellte.)

Also zunächst ist der Inhalt des Gedichts, ganz ohne Rücksicht auf die Form, natürlich aber ohne irgend welche bewußte Abstraktion von ihr, d. h. einfach, ohne sich zunächst um sie zu bekümmern, darzubieten. Hierbei fragt es sich aber: „Soll dieser Inhalt entwickelt werden mit Hilfe des darstellenden Unterrichts, oder ist es vorzuziehen, die Kinder abschnittsweise lesen und den Inhalt des Gelesenen wiedergeben zu lassen und zu erläutern?" (M. E. wäre der strittige Punkt treffender herausgestellt, wenn der Vers. die Frage so formuliert hätte: Ist bei der Einführung in das Gedicht das darstellende Verfahren oder die Behandlung nach den formalen Stufen anzuwenden? Denn auch die Gegner des darstellenden Verfahrens wollen der Darbietung des Gedichts bezw. seiner einzelnen Abschnitte eine Vorbereitung behufs gelingender Apperception vorausschicken). Auf S. 43—46 führt Bergemann die Gründe für die beiden Verfahrungsweisen an, um dann sie der Kritik zu unterwerfen.

Von den gegen den darstellenden Unterricht ins Feld geführten Gründen sind die wichtigsten folgende: Um den Schüler in eine Dichtung einzuführen, scheint es am natürlichsten, den Dichter selbst reden zu lassen; hierbei hat der Lehrer fortwährend Gelegenheit, zum Verständnis anzuleiten. Dagegen muß das Verfahren, den Inhalt des Gedichts von diesem selbst abzulösen und unabhängig von letzterem gewinnen zu lassen, als gesucht betrachtet werden. Hiermit hängt weiter zusammen, daß infolge des darstellenden Verfahrens das Interesse so sehr auf den Inhalt konzentriert werde, daß für die Form, d. i. das Gedicht selbst, nur wenig übrig bleibe. So wäre für das ästhetische Interesse kein Platz mehr vorhanden, wenn das Interesse schon mit der Darbietung des Inhalts seinen Höhepunkt erreichte, . . . demzufolge erhalte dann das Hervorheben der poetischen Schönheit das Gepräge des Nachhinkens. Überdies dürften Form und Inhalt nicht getrennt werden, vielmehr müsse man aus der Form den wertvollen Inhalt gewinnen. Erst bei der nachfolgenden Besprechung sei es gestattet, Inhalt und Form zu trennen. Bei Anwendung der Formalstufen komme die Selbstthätigkeit des Schülers keineswegs zu kurz, auch wenn man absehe, den Inhalt im voraus zu entwickeln; die Sprache des Dichters gebe noch vieles zu lösen auf.

Die Anhänger des darstellenden Unterrichts dagegen machen geltend: nur bei diesem Verfahren werde die Selbstthätigkeit hervorragend erregt. Die Schwierigkeit, den Inhalt eines Gedichts nach erfolgter Zielangabe durch darstellenden Unterricht zu gewinnen, sei nicht größer als in andern Fächern. Nur so werde die notwendige Rücksicht auf eine bekannte psychologische Thatsache, nämlich auf die Enge des Bewußtseins (richtiger: die Aufmerksamkeit) genommen. Diese Rücksicht lasse man jedoch außer acht, wenn man der Aufmerksamkeit in ein und demselben Augenblick ein Doppeltes zumutet, nämlich aus der ungewöhnlichen Form, die angeschaut und bewundert werden soll, den Inhalt zu gewinnen. —

In seiner Kritik dieser sich widerstreitenden Ansichten kommt Bergemann zu folgendem Resultate. Hinsichtlich der Erregung der Selbstthätigkeit steht der darstellende Unterricht höher als jeder bloß darbietende Unterricht; daher müsse er angewendet werden, wo es irgend angeht. Daß die Behandlung eines Gedichts diesem Verfahren besondere Schwierigkeiten entgegenstellt, ist dem Verfasser nicht einleuchtend. Auch das aus der Enge des Bewußtseins hergeleitete Argument hält er für richtig, wenngleich es besonders gegen das Verfahren einzuwenden ist, welches das Gedicht von vornherein in korrektem Vortrag an die Kinder heranbringen will. Weiter sagt Bergemann: Wenn man behauptet, daß die Schüler kein Interesse mehr am Lesen eines Gedichtes haben können, dessen Inhalt vorher darstellend entwickelt worden ist, weil dadurch schon ihre Anteilnahme an dem Gedichte ihren Höhepunkt erreicht und überschritten habe, so braucht zur Widerlegung dieser Behauptung nur darauf hingewiesen zu werden, daß das schöne Deklamieren eines längst bekannten Gedichtes den größten Eindruck zu machen imstande ist. Ja, man kann geradezu sagen: wahrhaft ästhetisches Interesse ist erst da möglich, wo der Inhalt des betreffenden Kunstwerks ganz bekannt ist. Der Grund liegt nach allem Gesagten auf der Hand: volles ästhetisches Interesse oder besser höheres ästhetisches Interesse ist bedingt nicht nur durch den Inhalt, sondern durch Inhalt und Form; die Schönheit der Form kann aber erst dann recht und tief empfunden werden, wenn der Inhalt eben nichts Neues mehr ist. —

Der Gang, den nach Bergemann eine Lesestunde demnach nehmen würde, wäre folgender:

1. Zielangabe.
2. Gewinnung des Inhalts des betr. Gedichts durch entwickelnd-darstellenden Unterricht.
3. Eventuell stilles Lesen des Gedichtes durch die Schüler.
4. Etwaige kurze Erläuterungen auf Fragen der Schüler.
5. Schönes Vorlesen seitens des Lehrers.
6. Schönlesen durch die Schüler.

B. weist sodann noch auf Einzelheiten bei der Behandlung (S. 51 u. f.) hin. So bemerkt er z. B., daß das Stillesen vorzugsweise auf die Oberstufe gehöre.

Schließlich macht er noch eine beachtenswerte Einschränkung seiner Forderung; er sagt nämlich, daß nicht alle Gedichte geeignet seien, ihren Inhalt darstellend zu entwickeln. Nicht oder kaum verwendbar sei es bei rein lyrischen Gedichten; bei ihnen ist von einem objektiven Inhalte nicht die Rede, vielmehr ist bei ihnen alles Ausdruck für eine ganz subjektive Gefühlsweise des Dichters; eine solche könne darstellend nicht entwickelt werden. Anders verhalte es sich mit den epischen Gedichten, diese seien meistens zur Anwendung des bez. Verfahrens wohl geeignet, so z. B. Der Graf von Habsburg (Schiller), Der Sänger (Goethe), Des Sängers Fluch (Uhland), Die Sonne bringt es an den Tag (Chamisso), Der Löwenritt (Freiligrath), Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt (Rückert). Von Gedichten gemischten Charakters, also von teils epischem teils lyrischem, nennt B. als für den darstellenden Unterricht passend: Der Pilgrim von St. Just (Platen), Der Apfelbaum (Uhland), Der Wanderer in der Sägemühle (J. Kerner), Die Lorelei (Heine). — Ferner rechnet der Verf. die meisten Gedichte, die den Preis des Vaterlandes zum Zweck haben, sowie diejenigen, welche die mannigfachen Reize der verschiedenen Jahreszeiten besingen, hierher.

Rezensent hat keine Ursache, dem Verf. in diesen seinen Ausführungen entgegenzutreten, um so weniger, da ich mehrere der genannten Gedichte mit gutem Erfolge selbst darstellend behandelt habe, so z. B. Die Sonne bringt es an den Tag, Die Jahreszeiten (Hey), Der Apfelbaum.

Am Schlusse empfiehlt B., das darstellende Verfahren auch bei Behandlung der biblischen Geschichten anzuwenden. Ich kann auch hierin dem Verfasser nur zustimmen. Es giebt viele biblische Erzählungen, die ganz vorzüglich auf diese Weise behandelt werden können. Die Mitthätigkeit der Schüler wird hierbei bedeutend vermehrt, in gleichem Grade die innere Mitbeteiligung, das Interesse. Namentlich empfiehlt sich diese Behandlungsart in allen Schulen, in denen der Stoff nach Weise der konzentrischen Kreise verteilt ist, so daß dieselben Erzählungen alle Jahre oder alle zwei Jahre immer wieder auftreten. Die Schüler wissen etwas von ihnen, aber nichts Ordentliches; auf jeden Fall sind sie ihnen derart bekannt, daß sie kein Verlangen, diese Geschichten nochmals zu hören, in sich tragen. Ein nochmaliges Vortragen würde viele langweilen. Unlust und Langeweile müssen jedoch auf alle Fälle vermieden werden. Das ist aber

nur dadurch möglich, daß man diese Erzählungen seitens der Schüler auf Grund von Erinnerung und Spekulation rekonstruieren, und zwar indem man an Stelle des Vortrages bezw. Lesens das Gespräch treten läßt, mit einem Wort: indem man den darstellenden Unterricht anwendet. Schon daß der Schüler einsehen lernt: Ich kenne die mir so bekannt scheinende Geschichte nicht mehr — ist ein großer Gewinn.

Aus den übrigen Arbeiten des fünften Seminarhefts hebe ich nur noch die von Conrad Schubert „Elternfragen, eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psychologischen Analyse" hervor, ohne damit den Wert der nicht erwähnten Abhandlungen schmälern zu wollen. Schubert gruppiert den von ihm dargebotenen reichen Inhalt unter folgende Überschriften: 1. Wichtigkeit der Hartmannschen Analyse (inkl. die Erfahrungen bei unserer Jenenser Analyse). 2. Unzulänglichkeit der Analyse, besonders was Gefühls- und Willensleben angeht. 3. Unzulänglichkeit auch der Beobachtung des Lehrers im ersten Schuljahre. 4. Wichtigkeit der Benutzung des elterlichen Erfahrungskapitals. 5. Die Analyse des geistigen Besitzstandes der ersten sechs Lebensjahre in der pädagogischen Theorie. 6. Mein Auskunftsmittel, das elterliche Erfahrungskapital nutzbar zu machen. 7. Erweiterung und Verallgemeinerung des berichteten Verfahrens. 8. Wege, die Eltern zur Beobachtung ihrer Kinder zu veranlassen. 9. Allgemeine Ergebnisse auf statistischem und psychologischem Gebiete.

Schon der Blick auf das eben Genannte macht einem klar, daß Schubert die wichtige Frage sehr gründlich bearbeitet hat. In der That hat dieselbe durch den Verfasser eine beachtenswerte Fortführung erfahren. —

Unter den Abhandlungen des sechsten Seminarheftes dürfte die von Dr. H. Lietz, Licentiat der Theologie „Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religions-Unterrichts" als die anzusehen sein, welche das Interesse am meisten in Anspruch nimmt. Schon die vorausgeschickte Inhaltsangabe ist vielversprechend. Sie werde daher angeführt: Einleitung. — I. Der Katechismus im Religionsunterricht. II. Reform des alttestamentlichen Unterrichts. 1. Der alttestamentliche Stoff mit Ausnahme der prophetischen Bücher. 2. Die Propheten des Alten Testaments im Religionsunterrichte. a) Stellung der Propheten in der israelitischen Religionsgeschichte. b) Die bisherige mangelhafte Berücksichtigung der Propheten im Religionsunterricht. Ihre Gründe. c) Die dringenden pädagogischen Aufgaben. d) Die Propheten als religiös-sittliche Charaktere. Ihre charakterbildende Kraft. e) Verhältnis zwischen den Propheten des Alten Testaments und Jesus. f) Verteilung des religiösen Unterrichtsstoffes auf die Schuljahre. — III. Reform des Leben-Jesu-Unterrichts. 1. Grundsätze der Reform. 2. Entwurf eines Lebens Jesu für den Lehrer. 3. Das Charakterbild des historischen Jesus im Gegensatz zu dem dogmatischen Christus, für die Schule. 4. Die geleisteten Vorarbeiten und die ihrer Erledigung noch harrenden pädagogischen Aufgaben. — Schluß.

Der für eine Buchbesprechung gewährte Raum ist nicht zureichend, um der Lietzschen Abhandlung nur irgendwie gerecht zu werden. Hierfür ist eine besondere umfangreiche Arbeit notwendig. Die nachfolgenden Bemerkungen bezwecken nur, die Leser auf die von Lietz entwickelten Gedanken aufmerksam zu machen; die Sache ist überaus wichtig, die Frage der Reform des Religionsunterrichts wird immer brennender.

Die von Lietz geforderte Reform ist jedoch eine derart umgestaltende, daß die von Ziller und seiner Schule verlangte — auf deren Anerkennung und Verwirklichung wir noch heute, nach 20 Jahren vergeblich warten — als ein schwaches, homöopathisches Rezept dagegen erscheint. Lietz will mit dem jetzigen Unterricht tabula rasa machen, er verlangt nämlich nicht weniger als Entfernung des Katechismusunterrichts aus der Schule. Beschränkung des alttestamentlichen Geschichtsstoffs auf ein Minimum und Umgestaltung des neutestamentlichen Unterrichts zu einem Leben-Jesu-Unterrichte. Von dem, was bisher aus dem Alten Testamente behandelt worden ist, soll nur folgendes gelehrt werden: die Patriarchengeschichte, aber nur zum geringen Teil und in veränderter Form, die Mosesgeschichte bis zum Auszuge aus Ägypten, die Geschichte Sauls bis zu den ersten Jahren seiner Regierung, einiges aus der Geschichte Davids und einige Geschichten über Elias und Elisa. Für den aufgegebenen Stoff bietet der Verf. reichen Ersatz durch Heranziehung der Propheten, als der eigentlichen Pfadfinder und der unermüdlichen Vorkämpfer der alttestamentlichen Religion, als der edelsten Männer vor Jesus, welche einen neuen Kultus und eine neue Art der Sittlichkeit begründeten und die, gegenüber dem herrschenden Opfer- und Ceremoniendienst, auf Herzensreinheit, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit drangen und dadurch die Wegbereiter des Christentums wurden. Aus

diesem Stoffe empfiehlt er Amos, Jesaja (1—40), Jeremia und Jesaja II. Was Lietz S. 72—82 hierauf bezüglich sagt, ist sehr beachtenswert und fällt schwer ins Gewicht.

Nach ihm sollte der religiöse Unterrichtsstoff auf die Schuljahre in folgender Weise verteilt sein. Er sagt: „Wir denken uns nach der Märchen- und Robinsonstufe und nach der Darbietung nationaler Sagenstoffe in den ersten drei Schuljahren, im vierten und etwa der ersten Hälfte des fünften das dem Kinde Angemessenste aus der Patriarchenzeit: Abraham z. T., Isaak, Jakob (sehr sorgfältige Auswahl!), Joseph, ferner das Leben des Mose, weniges über Saul und David und die Teilung des Reichs. Dann in der zweiten Hälfte des fünften und im sechsten Schuljahr die prophetische Zeit, die Vorbereitung auf Jesus. Das siebente und achte Schuljahr bleibt dann dem Leben Jesu und der Geschichte von der Gründung der Kirche vorbehalten. In früheren Jahren ist der Zögling hierfür noch nicht reif u. s. w."

Auch bei seinen Ausführungen über den Leben-Jesu-Unterricht stützt er sich überall auf die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschungen, nämlich der Theologie, besonders der Schrifttritik und der Philosophie. Nach Fr. Nippold will er den Entwicklungsgang des Lebens Jesu in folgenden fünf Phasen vorgeführt haben: I. Der Beginn der öffentlichen Wirksamkeit. II. Die Friedenspfade durch Galiläa. III. Der Ursprung und die stete Steigerung des Konflikts. IV. Messiascharakter und Todesgedanke. V. Im Kampf um Jerusalem.

Mit diesem kurzen Auszuge aus der wertvollen Arbeit muß es genug sein. Vielleicht dürfte derselbe hinreichen, um manchen Leser zu veranlassen, die Schrift selbst in die Hand zu nehmen. Der Verf. ist von seinem Standpunkte aus durchaus konsequent. Er hat ganze Arbeit geleistet. Der Wucht seiner Argumentation kann man sich — vorausgesetzt daß die Resultate der Schrifttritik nicht in Zweifel gezogen werden! — kaum entziehen. Und dennoch vermag ich nicht seine Reform ihrem ganzen Umfange nach zu befürworten. Hier gilt das Wort: das Bessere ist des Guten Feind. Die von Lietz vorgeschlagene Heilkur erscheint zu radikal und darum aussichtslos. Wer zuviel fordert, erlangt gar nichts. Meine Forderungen sind nicht so weitgehend. Schon das wäre ein großer Fortschritt, wenn dem Katechismus seine selbständige und herrschende Stellung genommen und er dem biblisch-historischen Unterricht eingegliedert würde, wenn ferner, gemäß den Forderungen der Zillerianer die biblische Geschichte aus den ersten Schuljahren entfernt und durch profane Erzählstoffe ersetzt würde, wenn weiter die Urgeschichte ganz ausgeschieden, wenn sodann überall im historisch-religiösen Unterricht der Schwerpunkt nicht auf die dogmatische, sondern die ethische Rücksicht gelegt würde, in Summa: wenn der Ziller-Reinsche Religions-Unterricht und -Plan endlich zur Einführung gelangte. Sicher würde dann die tötende Langeweile dem Unterricht abgestreift und ein lebhaftes religiöses Interesse angezündet werden. — Daß noch andere wichtige Bedenken dem Lietzeschen Plan und seiner Einführung in die Volksschule entgegen stehen, werde nur angedeutet.

Glogau. H. Grabs.

Paul Jäger (Pfr. zu Groß-Jehser): **Geistliche Katilinarier?** Leipzig 1896, Reinhold Werther. 34 S.

Vorliegendes Schriftchen ist infolge des Erlasses des Evang. Oberkirchenrates vom 16. Dez. 1895, der die Thätigkeit der evangelischen Geistlichkeit in politischer Hinsicht, vor allem ihre Mitarbeit an der Lösung der socialen Frage, wesentlich einschränkt, entstanden. Dasselbe will die Anschauungen in dieser Frage zu klären und dem geistlichen Stande in dem großen Kampfe der Gegenwart eine Stellung zu erringen und zu wahren suchen, wie sie zum Segen unserer Kirche und zum Heile unseres Vaterlandes erforderlich ist. Im ersten Abschnitt verbreitet sich Verf. über Recht und Pflicht politischen Wirkens auch des evangelischen Pfarrers, im zweiten über Art und Umfang dieses Wirkens. Unterzeichneter stimmt den bez. Ausführungen vollkommen zu. Da der Kirchenbesuch an vielen Orten sehr schwach ist, so darf der evangelische Prediger sich nicht auf die vier Kirchenwände beschränken, sondern muß den Gemeindegliedern auch „in die Wüste des öffentlichen Lebens nachgehen, um sie aus dem Abgrunde des Atheismus heraufzuholen", wenngleich der Pfarrer zuerst und vor allem in die Kirche gehört. Was Verf. im zweiten Teil seiner Broschüre ausgeführt hat, verdient allgemeinste Beherzigung. Die wirksamsten Mittel, die christlich-evangelische Anschauung zu größerer Entfaltung in den Volksmassen zu bringen, sind die Presse, die Versammlung und die Partei. Dieselben im Interesse ihrer Kirche zu verwenden und zu benutzen, hat die katholische Geistlichkeit bisher ungleich besser verstanden als die evan-

gelische. Hätten wir ein Dutzend Männer wie Stöcker, dann hätten wir kaum das traurige Schauspiel im Parlamente, daß die römische Minorität im Reichstage das Präsidium inne hat und bei allen wichtigen Abstimmungen den Ausschlag giebt.

Gl. Gr.

Gurlitt, Oberlehrer am Gymnasium in Steglitz: **Lateinische Fibel.** Sexta. Berlin 1897, Wiegandt & Grieben. 115 S. M. 2.

Das Neue und Eigenartige dieses lateinischen Elementarbuches besteht in den sechzehn beigefügten Bildern. Es ist Ernst gemacht mit dem alten und immer noch neuen Gedanken, das Wort durch sinnliche Anschauung möglichst zu unterstützen. Gerade bei der Einführung des Knaben in die ihm gänzlich fremde Kulturwelt der Griechen und Römer erscheint eine solche Unterstützung besonders notwendig und bisher schmählich vernachlässigt. Was dachte sich der Sextaner z. B. bisher bei dem delphischen Orakel? Jetzt sieht er im Bilde die Pythia auf dem Dreifuß im Tempel sitzen; Dampf steigt aus der Bodenöffnung unter ihrem Sitze empor; sie scheint in Ekstase zu sein: Priester stehen um sie herum mit Täfelchen in der Hand und lauschen gespannt auf die Worte der Jungfrau. Kommt hierzu noch das erklärende Wort des Lehrers, so erhält der Schüler sofort eine klare Vorstellung, wie sie durch bloße Rede bisher nicht zu erzielen war. Der Text des Buches schließt sich an die Bilder erläuternd an und bietet bei sehr zweckmäßiger Beschränkung des sachlichen Stoffes lauter zusammen hängende Stücke, meist interessante Erzählungen aus der alten Sage und Geschichte. Die aus einem Stücke sich ergebenden Regeln werden gleich darunter knapp zusammengefaßt. Das vornehm ausgestattete und doch billige Buch ist sehr zu empfehlen.

Dr. Paul von Rohden.

Anleitung zur ersten Hülfeleistung bei plötzlichen Unglücksfällen. Für jedermann verständlich und von jedermann ausführbar. 26 Abbildungen. Unter Mitwirkung von Dr. med. Mehler herausgegeben von **Jos. Heß**, ehem. Ober-Lazarettgehülfe. Frankfurt, Bechholds Verlag. Pr. 1 M.

Das Büchlein giebt nach kurzer Beschreibung des menschlichen Körpers Anleitung zu den ersten Hilfeleistungen bei den verschiedenen Verwundungen. Seinem Zwecke wird es gerecht durch die kurze und klare Darlegung und die beigefügten anschaulichen Bilder. Empfehlenswert.

Eine Reihe historischer Jugendschriften.

Nachdem man leider viel zu lange dem in unserem Volke unstreitig vorhandenen Lesebedürfnisse wenig Beachtung geschenkt, sucht man demselben seit einigen Jahren planmäßiger durch Einrichtung von Jugend- und Volksbibliotheken zu begegnen. Wer sich einmal mit der Einrichtung solcher Bibliotheken befaßt hat, wird die Schwierigkeit der Sache erkannt haben; denn unter der Menge der angebotenen Schriften befinden sich leider sehr viele, die des Anschaffens nicht wert sind trotz aller äußeren schönen Ausstattung und günstigen Besprechungen. Die von Lehrervereinen an vielen Orten eingerichteten besonderen Bücherkommissionen haben sich schon große Verdienste erworben, indem dadurch manches unpassende Buch ausgeschieden und bessere an die Stelle gesetzt wurden. Dieses Verfahren hat H. Schroedel in Halle nachgeahmt und die Herausgabe von geeigneten Jugendschriften einer Kommission von Jugendschriftstellern und Pädagogen übertragen. Vor mir liegen acht äußerlich nett ausgestattete Bändchen der Reihe A, enthaltend historische Jugendschriften. Es ist keine Frage, daß gerade diese Abteilung uns in der praktischen Schularbeit besonders wertvolle Dienste leisten kann, wenn sie den Stoff eben in rechter Weise anschaulich und ausführlich, aber doch auch wieder objektiv und in der nötigen Beschränkung vorführt. Im ganzen kann man den Bändchen dies Lob zuerteilen, besonders den vier Bändchen aus der Zeit der Erniedrigung und Erhebung Preußens. Es sind dies:

Nr. 1. **Scharnhorst.** Von **Albert Geyer.** Preis 0,60 M.
Nr. 2. **Nettelbeck.** Derselbe Verf. und Preis.
Nr. 5. **York** und Nr. 6 **Bülow**, Verf. und Preis wie vorhin.

Das Lebensbild des genialen Schlachtendenkers Scharnhorst, des „Moltke" zu Anfang unseres Jahrhunderts wird in Nr. 1 recht eingehend gegeben; es führt sehr gut in die Erneuerungsarbeit jener Tage ein und erfüllt das Herz mit hoher Bewunderung für den edlen Hannoveraner, der schweigsam, klar prüfend, dann aber thatkräftig zu-

greifend, in schwerer Zeit dem König zur Seite steht. Verf. versucht auch das Verständnis der von Scharnhorst eingeführten militärischen Reformen dem kindlichen Leser zu eröffnen und durch mündliche und schriftliche Äußerungen ihres Urhebers diese schwierigen Partien zu beleben. An der Hand des Büchleins ließe sich die Zeit von 1790—1813 recht anschaulich auf der Oberstufe behandeln; hier ist Leben, während unsere trockenen Leitfäden nur ein dürftiges Gerippe bieten. Beanstanden möchte ich als für Schüler nicht geeignet die Ausdrücke: „Da faß er (Napoleon) auf dem goldenen Thron und schleuderte Blitze und Pfeile aus, die fremde Reiche zerstörten, da stampfte des Zauberers Fuß die Armeen aus der Erde" (S. 19). „Scharnhorst mußte diesen Haß in sich sammeln, bis derselbe einige Jahre später zum Rachewerk gereift ins Leben springen durfte" (S. 24). Lobenswert ist die Beifügung des deutschen Wortes bei Fremdwörtern, die nicht gut entbehrt werden konnten. Auf S. 9 („unermüdlich war sein Forschergeist, besonders auf technischem Gebiet") und S. 11 („geistreiche Männer empfahlen eine Miliz") dürften dieselben auch hinzugefügt werden. Die Sprache ist sanft verständlich und klar.

Nr. 2, das Büchlein vom Helden **Nettelbeck**, ist ein prächtiges Werkchen für unsere Jugend; es giebt einen Lichtblick in dem Dunkel von 1806 und 1807, das uns Gneisenaus Urteil, das er über N. gefällt, zustimmen läßt: „Deutsche, spiegelt euch an ihm! Millionen seiner Zeitgenossen steht er voran in altem deutschem Sinn und Mut." Das Lebensbild Nettelbecks sollte in keiner Schüler- und Volksbibliothek fehlen, es ist eine Prachtgestalt dieser todesmutige greise Schiffskapitän von Kolberg.

Nr. 5: **York von Wartenburg**, der „Lehrmeister" der Preußen vor den Befreiungskriegen ist eine der eigenartigsten Persönlichkeiten der großen Zeit. Von Natur affen und zutraulich, hat ihn ein 20jähriges Wanderleben mit seinen vielen Enttäuschungen zu einem äußerlich verschlossenen und wohl starrköpfig erscheinenden Charakter gemacht, der aber seinen Soldaten ein „Freund und Vater" (eigene Worte von ihm bei seinem Abschiede 1814) sein wollte und auch wirklich gewesen ist. Das schwere häusliche Leid — er verlor zehn Kinder durch den Tod — erfüllt mit warmer Teilnahme für den Helden. Das Lebensbild ist mehr für gereiftere Schüler geeignet. Einzelne Partien lassen sich wieder sehr gut im Geschichtsunterrichte verwerten, so die Arbeit Yorks in Mittenwalde, wo er aus einem verrotteten Haufen die nachher so berühmt gewordenen Jägerbataillone erzieht u. a.

Nr. 6: **Bülows Lebensbild** ist menschlich viel anziehender, obgleich es auch diesem Helden nicht an schwerer Heimsuchung gefehlt; er bleibt trotz aller Trübsal immer der liebevollste Gatte und treuste Freund. Für die Kämpfe der Nordarmee 1813 und das Jahr 1815 bietet dieses Büchlein gut zu verwertenden Stoff.

Zu diesen vier Bändchen gehörte eigentlich auch Nr. 8, da es neben dem Lebensbilde des beliebten Geschichtenerzählers und gemütvollen Naturforschers **Gotthilf Heinrich v. Schubert** eine Charakterschilderung **Ernst Moritz Arndts** (beide von Ad. Gründler) enthält. Und wie könnte das „gute, alte deutsche Gewissen" in der Reihe der Großen jener Zeit fehlen? Aber in der hier gebotenen Form, so schwungvoll die Darstellung auch ist, wollen wir unsern Vater Arndt den Kindern nicht nahe bringen. Schon das Verhältnis der beiden Lebensbilder im äußeren Umfang zeigt den Mißgriff des geschätzten Verfassers: Schubert erhält 90 Seiten, Arndt muß sich mit 15 Seiten begnügen. Wir möchten Schuberts Lebensbild mehr für Volksbibliotheken empfehlen; Arndt dagegen verdient ein Bändchen für sich, sein Leben bietet reichlich Stoff dazu, und dann anschaulichere Darstellung!

Nr. 3 ist aus Veranlassung eines Jubiläums entstanden, verdient aber auch weiterhin noch einen Platz in unseren Jugend- und Volksbibliotheken. Es ist nämlich:

Hans Sachs. Eine Auswahl seiner Dichtungen für das Volk und die reifere Jugend von Dr. **R. Staude**. Mit einem Titelbilde (Hans Sachs als Meistersinger). Pr. 1 M.

Das Lebensbild ist wohl mit Rücksicht auf die Dichtungen so kurz geraten, es hätte ausführlicher sein dürfen, da es in dieser Kürze bei dem Leser wenig Eindruck machen kann. Aber der schlichte Schuhmacher redet desto herzandringender in seinen Poesien zu uns, aus deren reicher Fülle Dr. Staude eine Reihe der besten ausgewählt hat. Die beiden ersten Nummern enthalten die poetische Schilderung seines Lebens und Dichtens, die vier folgenden die Stellung zur Reformation, 7—17 sind Meisterlieder, 18—32 Erzählungen und Schwänke, 33—36 einige der bekannten humorvollen Spiele. Freunden echter Volkspoesie sei das Büchlein bestens empfohlen.

Mit Nr. 4 treten wir in die Gegenwart ein, da uns hier **E. Müller-Schochwitz Kaiser Wilhelm II. und seine Familie** vorführt in einer außerordentlich reichen Sammlung von Einzelgeschichtchen aus den verschiedenen Lebenszeiten des hohen Paares. Ein warmer patriotischer Geist weht durch das Büchlein; ob aber der Verf. die Garantie für die Echtheit der sämtlichen mitgeteilten Anekdoten übernehmen möchte? Von zweien z. B. („Der Claquehut" Frommels und „Ein freudiges Ja unseres Kronprinzen") ist doch meines Wissens vor längerer Zeit von wohlunterrichteter Seite die Unrichtigkeit klargestellt worden. Es giebt ja so viele verbürgte Einzelzüge, die unser Kaiserhaus in seinem schönen Familienleben charakterisieren, daß wir die zweifelhaften wohl entbehren können. Preis des Bändchens geb. 0,80 M.

Am umfangreichsten ist Nr. 7:

Friedrich der Große. Mit zwei Abbildungen (Brustbild des Königs und Friedrich in der Schlacht, hinter ihm Seidlitz und Zieten). Von **A. Geyer.** Preis 1 M.

Abgesehen von der etwas merkwürdigen Einleitung ist die Darstellung des reichen Lebens unseres Heldenkönigs dem Verf. wohlgelungen. Die Sprache ist einfach und anschaulich; der Stoff wird durch Äußerungen Friedrichs und seiner Freunde, durch Anführung interessanter Stellen aus seinen Briefen, zeitgenössischer Lieder (besonders aus der Kriegszeit) angenehm belebt, so daß das Werkchen manchmal den Eindruck eines schulmäßigen „Quellenbuches" macht. In Mitteilung von Namen hätte Verfasser wohl etwas sparsamer sein können. An Druckfehlern sind mir aufgefallen: Schlacht bei Roßbach am 4. November statt am 5., Cornailles statt Corneille und Machiavelle statt Macchiavelli. —

Der Gesamteindruck der vorliegenden Jugendschriften ist also ein günstiger. Möge der Verleger fortfahren und für die Schülerbibliotheken nach manches Lebensbild aus unserer reichen historischen Vergangenheit in geeigneter Form bieten! Auch für unsere Jugend gilt unseres seligen Vaters Dörpfeld Mahnung, die er uns gelegentlich eines Stiftungsheftes gab: Wer eine Persönlichkeit werden will, suche sich Freunde, die ihn herauf- und nicht herunterziehen, und lese und studiere Lebensbilder von Menschen, die rechte Persönlichkeiten waren.

Wer es versucht hat, wird dem Heimgegangenen zustimmen und wünschen, daß auch die Jugend soviel als möglich diesen Weg betrete es ist die beste Bewahrung vor der ungesunden Lektüre der zahllosen Indianer- und Räubergeschichten allerlei Art.

Dahl b. Barmen. C. Schmell.

Heinrich Sohnrey: Wie die Dreieichenleute um den Dreieichenhof kamen. 2. Aufl. Göttingen 1896, Vandenhoeck & Ruprecht. 50 Pfg.

Vorliegende Erzählung sollte in keiner Volks- und Jugendbücherei fehlen, so lehrreich und packend ist sie. Besonders ist sie den kleinen Leuten und dem Bauernstande, die Wert und Bedeutung der Seßhaftigkeit nicht mehr kennen oder nicht voll würdigen, warm zu empfehlen. Nebenbei giebt sie einen wahrheitsgetreuen Einblick in das Gebaren und die Triebfedern der Gütermakler und in die große Vertrauensseligkeit, wodurch schon viele Landleute ins Unglück gestürzt worden sind.

Gl. Gr.

Zur Recension eingegangene Bücher.

An die Herren Verleger!

Das „Evangelische Schulblatt" hat nicht Raum genug, um über jedes ihm zugesandte Buch eine Recension bringen zu können. Die dem Bücher werden aber sämtlich am Schlusse der Hefte als zur Besprechung eingesandt namhaft gemacht. Es bleibt zumeist den Herren Recensenten überlassen, welches Buch durch eine längere Besprechung oder kürzere Anzeige besonders hervorgehoben werden soll. Auf eine Rücksendung der nicht recensierten Bücher kann sich die Redaktion nicht einlassen, es sei denn, letztere habe sich selbst ein Buch zum Zwecke der Besprechung vom Verleger erbeten.

G. Geyger, 33 Lieder zum Gebrauche in Schulen. Rathenow 1896, Haase.

H. Sohnrey, Die Zukunft der Landbevölkerung. Flugschrift über die socialen, wirtschaftlichen und sittlichen Angelegenheiten des Landvolkes. 1. Band, 4. Heft: O. Fleischmann, Wie kommt der Kleinbauernstand, wie die ländliche Tagelöhnerschaft zu wirtschaftlich tüchtigen Hausfrauen? Göttingen 1896, Vandenhoeck & Ruprecht 0,80 M.

Inhalt des 40. Bandes.

Seite

A Carnap, Aus Dörpfelds Schulthätigkeit in Barmen 1
Fick, Oberregierungsrat v. Massow über die Volksschule und die Volksschullehrer 42. 81
Die 22. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik 49. 89
Kleine Chronik . . . 51. 174. 436
von Rohden, Bemerkungen zur Bibelrevision und zur Parallel-Bibel . 57
Gutmann, K., Johannes Ramsauer 70
Börger, P., Über relative und absolute Wertschätzung 89
Grünweller, A., Der Zugang z. Ethik 97
Lambeck, R., Die Arbeitskunde nach Seyferts Arbeitskunde 111
Das Lehrerbesoldungsgesetz 121
Horn, D., Über einige Vorfragen zum Studium über Langes Apperception 137
„Jesus von Nazareth", Pseudoevangelium von Dr Desjardin, ein drohendes und mahnendes Zeichen der Zeit. Von L. in K. 155
Fuchs, Arno, Die Unruhe. Studie aus dem Gebiete der pädag. Pathologie 185 235. 300
Behring, Über die Einheitlichkeit des Religionsunterrichts 206
Die XX. Rheinische Provinzial-Lehrer-Versammlung 213
von Rohden, G., Die „Forderungen der Gegenwart" und der christliche Religionsunterricht 225
Leite, R., Gedanken und Winke für eine fruchtbringende Behandlung d. Seligpreisungen 250
Horn, D., Die religiöse Frage u. die Volksschule 273
Die Generalversammlung und Jahreskonferenz des „Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde" 311
Die evang. Lehrerkonferenz f. Minden-Ravensberg 313
Der VII. Evangelisch sociale Kongreß 314
Foltz, O., Über das „System der Ethik" von Fr. Paulsen 321. 369
Hermann, Th., Zur bergischen Schulgeschichte 334
Schultz, A., Wunde Punkte auf dem Lande. Ein social-pädagogisches Gespräch 345

Seite

Sonnenberger, Dr. med., Die Einwirkung von Wein und Bier auf unsere Kinder 353
von Rohden, G., Das Problem des Religionsunterrichts 361
Achenbach, F., Präparation über Die Rache von L. Uhland 393
Otto, H., Die deutsche Lehrerversammlung zu Hamburg Pfingsten 1896 397
Zu den Reinschen Leitsätzen vom evang.-socialen Kongreß 403
Leite, R., Diktatstoffe in Aufsatzform 409
Martin Gottlieb Wilhelm Brandt . 427
Handwerker-Schulmeister aus jüngster Zeit 430
Fick, XXIII. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen . . 434
von Rohden, G., Neue Bücher von und über Dörpfeld 449
v. d. Steinen, R., Das Schulkreuz u. die Schullesebücher 457
Meis, Friedr., Elias erstes Auftreten, Präparation 467
Zum darstellenden Unterricht . . 479
Ein Neues Lesebuch 480
Beilage: von Rohden, Über Autoritätsmethode und rationelle Meth. in der Ethik
Nachlese zur Dörpfeld-Biographie . 489
Leite, R., Präparation über das Lesebuchbild Luther in Worms . . . 493
Sprachliche Plauderei üb. d. Familie Weh 503
Kleine Korrespondenzen 506
Mitteilungen aus d. Lehrerleben I u. II 500

Litterarischer Wegweiser.

1. Religion.
   A. Bibl. Geschichte . . . 52 484
   B. Katechismus . . 126. 404. 521
   C. Bibellesen ꝛc. . 179. 216. 485. 511
2. Geschichte 222. 264
3. Geographie 441
4. Naturgeschichte 514
5. Schulverfassung ꝛc. . . 133. 318
6. Sociales 357
7. Unterhaltungsschriften 222. 486
8. Jugendschriften 523
9. Verschiedenes 131. 134. 314. 449. 518

Im 40. Bande besprochene Bücher.

1. Religion.

A. Bibl. Geschichte.

Seite

Fricke, Bibelkunde 55
Guden, Reineckes Bibl. Geschichte . 56
Hamann u. Paulsen, Bibl. Geschichte 56
Kahle, Schultz u. Triebel, Hilfsbuch f. d. evang. Religions-Unterricht . 485
Kietz, Handbuch z. bibl. Geschichte . 54
Köbrich, Bibl. Geschichte 56
Kolbe, Bibl. Geschichte in Lebensbildern 53
Kornrumpf, Bibl. Geschichten . . . 56
Laukamm, Anregung der Phantasie im bibl. Geschichtsunterricht 54
Sperber, Bibl. Geschichte 485
Steudel, Relig. Jugendunterricht . . 55
Stolzenburg, Evang. Religionsbuch I 55
Voelker, Bibl. Geschichte 55
Wolter, Geschichte d. Reiches Gottes 56
Zuck, Bibl. Geschichte 54

B. Katechismus.

Ambrassat, Luthers kl. Katechismus 129
Bender, Heidelberger Katechismus . 130
Diestelkamp, Luthers kl. Katechismus 129
Dörries, Der Glaube 406
Heine, Christl. Lehre v. Reiche Gottes 130
Hermes, Saloe 130
Jakob, Dr., Luthers kl. Katechismus 129
Just, Abrisse a. d. Katechismusunterricht 128
Kastan, Katechismusauslegung . . 406
Kluckhuhn, Hilfsbüchl. z. Konfirmanden-Unterricht 129
Lange u. Hoffmann, Luthers kleiner Katechismus 129
Pfennigsdorf, Praktisches Christentum 405
Stolzenburg, Evang. Religionsbuch IV 129
Vatter, Evang. Religionsbuch . . . 129
Völker, Leben u. Lehre Jesu . . . 407
Wohlleben, Leitfaden für den evang. Religions-Unterricht 131

C. Bibellesen, Kirchenlied, Kirchengeschichte u. bibl. Geographie 2c.

Bamberg, Achtzig Bibelabschnitte . . 180
Böttcher, Handreichung f. d. Bibellesestunden 180
Brock. Evang. Liederkonkordanz . . 134
Ergenzinger, Gebetbüchlein f. Kinder 183
Habermas, Kirchengeschichte in der Volksschule 182
Hofmanns Bibelbilder . . . 216. 511
Koetsveld, Gleichnisse d. Evangeliums 485
Kühn, Kleine Liederkunde 181
Passarge, Pädagog. Bibliothek XVIII. 40 Kernlieder 181
Presting, Bergpredigt 180
Rogge, Osterreise nach Jerusalem . 182
Stolzenburg, Evang. Religionsbuch III 182
Zuck, Bibl. Geographie 182

2. Geschichte.

Dietlein, Deutsche Geschichte im Gewande vaterländ. Dichtung . . . 223
Dietz, Hohenzollernfürsten 270
Fröhlich u. Sprockoff, Geschichte . . 259
Hahn, Hohenzollernbuch 269
Hesse, Bilder aus der brandenburg.-preußischen Geschichte 269
Hübner, Theoretisch-prakt. Handbuch 266
—, Neuere Bestrebungen für das Gebiet des Geschichts-Unterrichts . 266
Jänecke, u. Stohrer, Bilder aus der brandenburg.-preußischen Geschichte 269
Jahnke, Bilder a. d. vaterl. Geschichte 269
Kornrumpf, Meth. Handbuch für den deutschen Geschichts-Unterricht . . 222
Krause u. Möllmann, Geschichtsbilder 265
Rude, Quellenlesebuch f. d. Geschichts-Unterricht 95. 265
Schmelzer, Leitfaden f. d. Geschichts-Unterricht 268
Sieber, Geschichte 268
Stahlberg, Leitfaden f. den Unterricht in der Geschichte 269
Zander, Brandenb.-preuß. Geschichte 269

3. Geographie.

Brust u. Berdrow, Lehrbuch der Geographie 445
Fröhlich u. Sprockhoff, Realienbuch f. Geographie 443
Heiderich, Die Erde 446
Heckmann, Taschenatlas 447
Hummel, Grundriß der Erdkunde . . 445
Nissen u Wessel, Heimatkundlicher Anschauungsunterricht 442
Steckel, Allgemeine Heimatkunde . . 442
Supan, Deutsche Schulgeographie . 444
Tromnau, Schulgeographie 446

4. Naturgeschichte.

Baade, Naturgeschichte 516
Engleder, Leitfaden 517
Eichelbach, Naturbilder 518
Fröhlich u. Sprockhoff, Realienbuch; 3. Teil: Naturgeschichte . . . 517
Hahnmeyer u. Schulze, Naturgeschichte 517
Partheil u. Probst, Partheil u. Probst contra Oberlehrer Terks 518
Sprockhoff, Grundzüge d. Zoologie . 515
— —, Naturkunde 516
Thomé, Lehrbuch der Zoologie . . 516
Uttendörfer, Leitfaden d. Naturkunde 516

Seite

5. Schulverfassung ꝛc.

Friese, Die II. Volksschullehrerprüfung 318
Harnisch, Der Pfarrer u. d. Schule 133
Koenigk, Ratgeber für Schulinspektoren 133
Pohlmann, Promemoria 56

6. Sociales.

Fluch der Unzucht 357
Heim, Sociale Anschauung. Pestalozzis 360
Kraft, Harmonie d. ev.-soc. Kongresse 360
Lieber, Wohnungselend 357
Meinhof, Biblisches Schutz- u. Trutzbüchlein 360
Meyer, Ein heiliger Tempel . . . 359
Naumann, Gotteshilfe 360
— —, Jesus als Volksmann . . . 360
— —, Sociale Briefe an reiche Leute 360
— —, Das sociale Programm der evangelischen Kirche 360
— —, Was heißt Christlich-social . 360
Patuschka, Volkswirtschaft u. Schule 360
Schultz, Giftquellen für die ländliche Jugend 358
Sohnrey, Meineid im deutschen Volksleben 359

Seite

7. Unterhaltungsschriften.

Eckart, Aus aller Zeit 486
Klee, Buch der Abenteuer 222
Montgomery Unverstanden 486
Mues, Lebenserinnerungen 223
Sohnrey, Die hinter den Bergen . 486
— —, Verschworen — verloren . . 486

8. Jugendschriften.

Geyer, Scharnhorst, Nettelbeck, York, Bülow, Friedrich der Große . . 523
Müller-Schochwitz, Kaiser Wilhelm II. 525
Schubert, Ernst Moritz Arndt . . . 524
Sohnrey, Dreieichenleute 525
Staude, Hans Sachs 524

9. Verschiedenes.

Bode, Deutsche Worte üb. deutsch. Trinken 134
Naturarzt-Kalender 1896 314
Siegert, Entwicklung der Kindernatur 131
Carnap, A., Friedrich Wilhelm Dörpfeld 453
Dörpfeld, Gesammelte Schriften V. Bd. 449
— —, Gesammelte Schriften VI. Bd. 450
Gurlitt, Lateinische Fibel 522
Jäger, Geistl. Katilinarier 523
Rein, a. d. päd. Univ.-Seminar zu Jena 518
Heß, Anleitung z. ersten Hilfeleistung 523

An die Leser.

Wir hoffen, daß das im 40. Band des Schulblattes Gebotene den geehrten Lesern Interesse genug abgewonnen hat, um sich an der Werbung neuer Abonnenten für den 41. Band mit Eifer zu beteiligen. Es ist das ernste Bemühen der Schriftleitung gewesen, durch Neuregelung des Recensionswesens, durch vermehrte Darbietung von gediegenen Präparationen und reichlichere Aufnahme kleinerer Aufsätze und Mitteilungen unsere Zeitschrift immer mehr zu vervollkommnen und sie namentlich auch jüngeren Lehrern noch wertvoller und schmackhafter zu machen. Außerdem ist der Umfang des Bandes um drei Bogen erhöht und doch ist die Fülle des zufließenden Stoffs schwer zu bewältigen. Eine große Reihe interessanter, größerer und kleinerer Artikel harrt im neuen Jahrgang des Abdrucks: Über Reform des deutschen Unterrichts, über die Katechismusfrage mehrere Arbeiten z. B. Behandlung des Katechismus nach den formalen Stufen von Hollkamm, Über die moderne Litteratur, Die Dreiteilung der Pädagogik nach Herbart und Schleiermacher, Das Göttinger Rektorenseminar, Aus dem Lehrerleben, Über moderne Reformbestrebungen und das Deutschtum, Stimmungsbilder ꝛc. ꝛc. und sodann fortgesetzte Mitteilungen aus Dörpfelds Nachlaß. Es wird daher um recht viele geeignete Adressen an die Verlagshandlung gebeten, damit Nr. 1 als Probeheft eine gewünschte Wirkung zur Hebung unseres Blattes thue.

Die Verlagshandlung. Die Schriftleitung.